Rok IV. Nr. 2.

Opłata ryczałtowa.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE



TREŚĆ:

Redaguje Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: **Dąbkowski Stanisław.**
Pismo wychodzi 15-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr..
Prenumerata roczna 6 zł. — dla związkowców 5 zł.

Zakłady Graficzne „ZNICZ“ — Wilno, Biskupia 4.

Rok IV. Wilno — Luty — 1933 Nr. 2.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ORAZ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Wychowanie obywatelskie przez roboty ręczne i rysunek.

Wychowanie jest działalnością społeczną, nie tylko w tem ogólnem znaczeniu, że każda czynność wychowania jest formalnie czynnością społeczną, gdyż ma za przedmiot człowieka i dąży do wywarcia wpływu na jego zachowanie się, lecz także w tem bardziej specjalnem i ograniczonem znaczeniu, że przedmioty, zamiary i metody czynności wychowawczych zależą w swej treści od potrzeb i dążeń tej grupy społecznej, która zbiorowo lub przez swoich przedstawicieli czynności te wykonywa. Działalność wychowawcza bezpośrednio lub pośrednio, rozmyślnie lub nierozmyślnie zmierza ku temu, by urabiać indywidua ludzkie, które będą umiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorowych, jakie dana grupa społeczna uważa za ważne i pożądane Ponieważ wszyscy członkowie, składający grupę społeczną w pewnym momencie jej istnienia, prędzej czy później wymrzeć muszą, więc grupa, aby trwać, musi zdobywać na ich miejsce nowych członków. Otóż ci nowi członkowie muszą być przygotowani do swej roli, zasób kulturalny, zdolności i dążenia poprzedników muszą być im przekazane, aby grupa pozostawała tą samą pomimo jej składu, aby zachowała ciągłość swego życia kulturalnego [1]).

Z tej analizy socjologicznej wynika, iż wychowanie jest naturalną funkcją społeczną, z początku bezrefleksyjną i bezplanową, nastę-

[1]) F. Znaniecki — Socjologja wychowania. Warszawa 1928, str. 5.

pnie refleksyjną i planową, wypływającą niejako organicznie z istnienia grupy. Wychowanie jest koniecznością istnienia grupy, stanowi o jej bycie lub niebycie, zaś cele i metody wychowawcze wypływają z teraźniejszości.

Uznanie tych założeń uważam za bardzo ważne, każą one bowiem szukać celów wychowania w teraźniejszości, każą ją znać i żyć nią, wychodząc z założeń czysto teoretycznych, doświadczeń socjologicznych, co dla myśli wychowawczej jest tak ważne. Takie pojmowanie wychowania stawia to zagadnienie na tak ważnem miejscu, że ono decyduje o istnieniu, życiu danej grupy.

Przyjmując, iż wychowanie jest naturalną funkcją społeczną, konieczną w życiu każdej grupy, wskazujemy na to, iż tem więcej jest konieczną w życiu państwa, jako pewnej całości.

„Państwo jest tem pojęciem, które daje nadbudowę nad kształceniem społecznem i politycznem, ono zakreśla pewne granice, oznaczające całość organizmu“ [2]).

Wybitni teoretycy wychowania i socjologowie uznają, iż funkcje wychowania z punktu widzenia państwowego muszą mieć specjalny charakter. Cele takiego wychowania stawiane są różnie· Przyjmuję określenie ujęte przez p. Pohoską w wychowaniu obywatelsko-państwowem.

„Wychowanie państwowe jest wychowaniem, dającem młodzieży zespolenie jej ideałów jednostkowych z ideałami państwa jako całości“ [3]).

To zespolenie da się osiągnąć jedynie przez bardzo planowe i umiejętne oddziaływanie, dla wszystkich swoich młodych obywateli jednakowe, a jednak liczące się z warunkami „lokalnemi, chwili i terenu, odrębnościami społecznemi i politycznemi [4]).

Polska myśl wychowawcza musi się oprzeć na takiem wychowaniu obywatelsko-państwowem, ta idea musi przeniknąć wszystkie stopnie nauczania i wszystkie przedmioty nauczania, musi się stać niejako ośrodkiem ideologicznym — myślą przewodnią wychowania i nauczania. P. Pohoska elementy kształcenia obywatelskiego dzieli na trzy rodzaje: poznawcze, aktywne i emocjonalne. Ten podział na

---

[2]) Dr. Hanna Pohoska — Wychowanie obywatelsko-państwowe. Warszawa 1931, str. 234.

[3]) Idem str. 216.

[4]) Idem str. 219.

rzuca niejako rozgrupowanie poszczególnych przedmiotów nauczania, które swym dominującym charakterem więcej dane elementy rozwijają.

I tak nauka o Polsce współczesnej, czyli raczej nauka obywatelstwa będzie skoncentrowaniem wszystkich wiadomości poznawczych, które jednak mogą być i winny być przez wszystkie lata nauczania zdobywane w nauczaniu historji, geografji, przyrodzie, matematyce. Momenty emocjonalne rozwinie może najsilniej język ojczysty, literatura, języki obce, a pierwiastki estetyczne w nauczaniu rysunku i śpiewu, elementy aktywne, łączność planu z czynem, uczucia z działaniem, rozwijać najwięcej będzie plastyka w nauczaniu szkolnem, tak zwane „roboty ręczne", oraz wszystkie organizacje społeczne, samorządy i t. d. Mam określić rolę przedmiotów artystyczno-technicznych w wychowaniu państwowo-obywatelskiem.

Rola tych przedmiotów jest bardzo wielka i bardzo silna, chociaż może przy powierzchownem zestawieniu, na pierwszy rzut oka, tego nie widać.

Jest rola ta dlatego silną i wielką, że działa pośrednio, bezpośrednią drogą, nie mówi o uczuciach, ale je budzi, nie mówi o czynach, ale każe działać.

Szkoła, jak mówi Znaniecki, powinna być rodzajem laboratorjum społecznego, w któremby każdy z wychowanków był zmuszony rozwiązywać coraz to trudniejsze kwestje życiowe, w któremby stawał co chwila wobec nowych a coraz to bardziej skomplikowanych sytuacyj takich, jakich własne pierwotne otoczenie nigdy mu nie dostarczy. Tak wychowane dziecko potrafi w przyszłości opanować skomplikowane objawy współczesnej cywilizacji, bo w szkole już znalazło „realny warsztat pracy kulturalnej" [5]) i nauczyło się pracować nad urzeczywistnieniem własnych zamiarów, pomysłów i idei, posługując się odpowiedniemi materjałami i narzędziami. W ten sposób rozwijają się czynnie jego zainteresowania, rozwija się zmysł samokontroli i zdolność stawiania własnych celów i zagadnień.

Takiem laboratorjum społecznem, gdzie życie szkolne samo narzuca szereg kwestyj społecznych do rozwiązania, jest nauczanie przedmiotów artystyczno-technicznych, pojęte i prowadzone w myśl szkoły pracy, szkoły twórczej.

Analizując proces nauczania tych przedmiotów, a zwłaszcza robót ręcznych, muszę podkreślić następujące momenty:

---

[5]) F. Znaniecki — Szkice z socjologji wychowania. Ruch ped. 1924 r.

Rozbudzona wyobraźnia stwarza jakiś projekt. Projekt ten musi być ujęty w konkretny plan, liczący się z materjałem, narzędziem, trudnościami wykonania; potem dopiero następuje wykonywanie, oparte o samokontrolę. Wszystkie dziedziny życia psychicznego współdziałają tutaj, przenikają się wzajemnie. Uczucia emocjonalne, intelekt, dziedzina woli płyną około siebie wciąż zmienną falą, w różnych etapach, silnie uwydatniając się.

Ożywienie całej osobowości w procesie nauczania tych przedmiotów jest bardzo ważne, zwłaszcza dla wychowania obywatelsko państwowego.

Cała, pełna osobowość, w stanie czynnym, aktywnym jest przez formę nauczania tych przedmiotów i warunki pracy, niejako wdraża na czynnie, praktycznie w życie społeczne. 1) **Warunki zewnętrzne:** specjalne sale-pracownie, przeznaczone tylko dla nauczania przedmiotów artystyczno-technicznych, warsztaty, narzędzia, estetyczny wygląd otoczenia, odpowiednio dobrane modele indywidaualne i zbiorowe. 2) **Warunki wewnętrzne,** atmosfera pracy, żywe tętno działania z dodatniemi i ujemnemi cechami, odpowiednia organizacja grupy, świadomość zbiorowa grupy oraz „spólnota pracy zbiorowej", tworzenie się spontanicznych grup. Wreszcie 3) **Rezultat wysiłku,** ujawniający się w widocznym realnym przedmiocie, namacalnym dowodzie działania.

1. Warunki zewnętrzne nasuwają dużo problemów, które na teren wychowania państwowego mogą być przeniesione i pod tym kątem widzenia rozpatrywane.

Poszanowanie dobra społecznego, państwowego w żywem tempie pracy, gdzie wchodzi w grę współzawodnictwo, często zazdrość, złość, „im więcej udaje się praca, niż mnie" — silniej niż kiedykolwiek występuje chęć niszczenia, psucia, częsty objaw u dzieci w latach od 9 do 14 lat. Opanowanie tego złego instynktu, tej skłonności, przez rozwinięcie poszanowania wspólnej, państwowej własności, będzie ważnym momentem wychowania państwowego. Drugi często spotykany objaw, to stosunek do materjału, z którego się prace wykonują. „Można niszczyć, psuć, nie szanować, bo to szkolne, nie moje".

(Częsty objaw i u obywateli starszego społeczeństwa o niskiej kulturze — niszczenie trawników, krzewów w ogrodach miejskich itp.)

Takie przekonanie trzeba zasadniczo zmienić, postawić je na zupełnie innej płaszczyźnie. Nieposzanowanie własności wspólnej, spo-

łecznej, państwowej stawiać na tym samym poziomie etycznym co kradzież, przywłaszczenie cudzej własności, pojęcie, przez młodzież należycie odczute i zrozumiane.

Z warunków zewnętrznych, silnie działających na młodzież, jest urządzenie i zorganizowanie samej pracowni, odpowiednie rozmieszczenie narzędzi, świadczące o poszanowaniu tych narzędzi, czystość, porządek, ogólne wrażenie całości, wnętrza estetyczne.

Młodzież niejako zestraja się z tym nastrojem, który jest jej zgóry narzucony i podświadomie, a potem już świadomie dąży do ładu, porządku, tak ważnych cech społecznych. Szereg pogadanek, jak wielkie znaczenie w życiu państwa mają te przymioty obywateli, dopełni to bezpośrednie działanie.

W wyżej wymienionych zagadnieniach i szeregu inych, które warunki zewnętrzne narzucą, dużą rolę odgrywa umiejętne wykorzystanie tych momentów dla wychowania państwowego. Zrozumienie społecznych zasad wywołać musi realne stosowanie ich w życiu szkolnem: naprawa zniszczonych narzędzi, warsztatów, obliczenie strat, wynikających z lekkomyślnego obchodzenia się z materjałem, zbiorowe pokrycie tej straty przez uczni i t. p.

2. Warunki wewnętrzne dają mu więcej materjałów dla nowych celów. Najsilniej działa atmosfera pracy. W jak silny sposób nastrój ten przeżywa młodzież, może zrozumieć ten, kto wraz z młodzieżą przeżywał takie chwile. Radość twórcza w momentach projektów, poczucie wiary w siebie, w swoje siły fizyczne przy wykonywaniu, radość pracy, działania, zadowolenie z osiągniętego celu, poczucie dumy, „że trudno było — a jednak to wykonałem, nie rzuciłem pracy, nie dałem ogarnąć się zniechęceniu", i t. d., takie momenty stale towarzyszą nauczaniu robót ręcznych. Jest to materjał, który w odpowiednim kierunku urobić można. W każdej lekcji robót można w planowy i systematyczny sposób, drogą umiejętnego naprowadzenia wychodząc z bieżącej chwili, nie zaś drogą werbalnej analizy, rozwijać zagadnienia tak ważne dla wychowania odbywatelsko-państwowego. „Roboty ręczne są najskuteczniejszym środkiem wytworzenia u młodzieży rzeczywistego i rzetelnego szacunku dla pracy fizycznej. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że tego szacunku nie można zaszczepić szkole w której żaden z nauczycieli nie zajmuje się pracą fizyczną, a wszyscy mówią kazania o szacunku dla pracy" [6]).

---

[6]) Wł. Radwan — Nauczanie pracy fizycznej w wychowaniu nowych pokoleń Kwartalnik „Prace ręczne w szkole". Nr. 1, rok 1927.

„Roboty muszą rozwinąć w młodzieży zamiłowania techniczne, rozwinąć kult zarówno dla pracy umysłowej jak i fizycznej“ [7]).

Roboty ręczne dają możność przeżywania młodzieży radości z pracy — jaka jest rezultatem pracy twórczej, co będzie zawsze udziałem tych, co obiorą swój zawód, świadomie i celowo opierając się na istotnych swoich zdolnościach i zainteresowaniach.

Ten moment bardzo jest ważny z punktu widzenia społeczno-socjalnego, ważny dla kwestji urbanizacji.

Do cech wewnętrznych należy również organizacja grup uczni podczas nauczania. „Świadomość zbiorowa grupy jest czemś odmiennem od świadomości indywidualnej składających ją jednostek“ [8]). Uznając tę zasadę, organizacja grup oparta jest na odpowiedzialności całej grupy zą pośrednictwem kolejno obranych lub wyznaczonych jednostek. Tak zwani „dyżurni“ odpowiadają za całość narzędzi, za rozdanie materjału i t. d. — przed nimi odpowiada cała grupa. Częste zjawiska nieprzyznawania się do winy, zatajenie prawdy, odpowiedzialność spada na wszystkich, solidarność, niewydanie winnego i t. p. Zasadniczo zmienia się stosunek ucznia, gdy przejdzie przez okres „odpowiedzialności“, gdy sam przeżyje pilnowanie drugich. — Ważnym momentem jest sama organizacja pracy, którą określa metodyka nauczania tego przedmiotu [9]). Wykonywanie każdego przedmiotu według planu, rysunku technicznego, według odpowiednio ułożonej metody działania, uwzględniającej trudności w opanowaniu technicznem i trudności w poznaniu nowych narzędzi pracy.

Ten sposób wykonywania prac uczy, że sama myśl, sama koncepcja nie wystarcza, że za nią musi iść czyn.

Ten moment wychowawczy jest tak ważny dla każdego zawodu, dla późniejszego życia młodzieży.

Jeszcze jedną kwestję należy poruszyć, to jest zasadę współpracy. W nauczaniu tego przedmiotu występuje wiele takich momentów, które wymagają zdecydowanego stanowiska w tej sprawie, będą mieć one miejsce bądź w pracy indywidualnej, bądź też w pracy zbiorowej, specjalnie zorganizowanej. Współpraca musi być oparta na współżyciu [10]). Współżyć to znaczy przystosować się wzajemnie do siebie, to

[7]) Wł. Przanowski — Jakie miejsce winny znaleźć roboty ręczne w nauczaniu szkolnem. Kwartalnik „Prace ręczne w szkole“. Nr. 1, rok 1927.

[8]) B. Nawroczyński — Uczeń i klasa. Warszawa 1931, str. 45.

[9]) Wł. Przanowski — „Dlaczego i jak należy uczyć robót ręcznych“. „Prace ręczne“, rok 1931, 30, 29, Nr. 1, 3, 1, 2.

[10]) Bouché — La solidarité à l'école.

znosić się nawzajem, to mieć zasadniczo te same potrzeby i pragnienia, to z konieczności dochodzić do praktykowania wzajemności, to ustalić pewne zwyczaje, pewien „modus vivendi".

Takie współżycie, oparte o współpracę, ma duże znaczenie w szkołach mniejszościowych lub wielowyznaniowych. Nikną antagonizmy i nienawiści przy jednym warsztacie, przy wspólnej pracy, w dążeniu do wspólnego celu. (Twierdzenie, oparte na doświadczeniu w C. Szkolnej Pracowni R. R. w Wilnie). Moment to z punktu widzenia państwowego b. ważny, często niewykorzystany.

Trzeci czynnik w moich rozważaniach to rezultat pracy. Ta kwestja łączy się z rozwijaniem młodzieży, kierowaniem tych zainteresowań na drogę techniki, rzemiosła, co ma tak doniosłe znaczenie społeczne. Rezultat prac obejmuje kwestje jakości prac, precyzję wykonania, sumienność, dokładność, walory estetyczne i to wszystko, co składa się potem na pojęcie artysty-rzemieślnika, wzorowego fachowca. Rozbudzenie tych czyników uważam za jeden z najważniejszych momentów w wychowaniu państwowem.

Państwo nowe potrzebuje jak najwięcej sumiennych, zdolnych, twórczych fachowców, którzy, wychowani w poczuciu ofiarnej pracy dla państwa, ojczyzny, tworzyć będą dalej potęgę państwowości polskiej.

Szkoła powszechna musi rozbudzić i rozwinąć te zainteresowania, a poradnictwo zawodowe skieruje je na odpowiednie tory. Ogromnie duże znaczenie w wychowaniu państwowem przez te przedmioty nauczania ma regjonalizm, który musi być uwzględniony. Poprzez patrjotyzm lokalny uczmy kochać Państwo Polskie. Dla dzieci, dla młodzieży, punktem wyjścia musi być zawsze najbliższe otoczenie. Regjonalizm opierać się musi na dokładnej znajomości swojej dzielnicy, znajomości sztuki, wytwórczości, na zwiedzaniu wszystkich ciekawych ośrodków pracy, zabytków sztuki i t. p.

Wycieczki takie muszą mieć oprócz celów techniczno-poznawczych, cele społeczno-państwowe. Poznanie innych dzielnic, charakterystyka pod kątem widzenia wytwórczości sztuki ludowej, każe ocenić, co w innych stronach jest piękne i wartościowe, każe mieć szacunek i uznanie, co będzie już ważną podbudową pod uczucie najpiękniejsze, miłości Państwa Polskiego jako całości.

Sztuki plastyczne mają tutaj specjalne role i znaczenie. Przedmioty artystyczne w nauczaniu szkolnem tak się wzajemnie przeni-

kają, tak są ściśle ze sobą złączone, że zwykle mówi się o nich razem. Jednak rozpatrując pod kątem widzenia dzisiejszego zagadnienia widzę pewne odrębności.

Roboty ręczne, jak starałam się uprzednio udowodnić, **służą zagadnieniu wychowania państwowo-obywatelskiego w metodzie nauczania, w terenie na którym się odbywają — zaś rysunek, wiadomości o sztuce, w swoich naczelnych — szerokich założeniach mają najwięcej tych wartości.**

(Dok. nast.)

Hanna Wierusz Kowalska.
Kier. Centr. Prac. Rob. Ręcznych w Wilnie

Ovidjusz Decroly, jako twórca nowej metody.

Śmierć Decrolyego, która nastąpiła w październiku ubiegłego roku, okryła ciężką żałobą belgijskich uczonych i pedagogów, gdyż nietylko zbrakło w ich szeregach tego uczonego, psychologa i pedagoga, lecz zbrakło człowieka, który od szeregu lat, bo od 1910 r. trzymał rękę na pulsie całej dziedziny życia w Belgji, dotyczącej opieki, wychowania, nauczania i badania dziecka. Nie było instytucji naukowej lub społecznej, mającej na względzie dziecko, gdzieby Decroly nie był duszą, natchnieniem, opiekunem lub przynajmniej członkiem i doradcą.

Z zawodu i wykształcenia lekarz - naurolog, bardzo wcześnie zaczyna interesować się zagadnieniem nauczania i wychowania. Punktem wyjścia dla jego zainteresowań pedagogicznych było zorganizowanie Instytutu dla dzieci umysłowo upośledzonych. Prace podjęte obudziły bardzo szerokie zainteresowanie; metody, które tam powstały nabrały tak wielkiego rozgłosu, że po 7-mio letniej pracy nad dzieckiem anormalnem, organizuje Decroly Instytut dla dzieci normalnych, czyli szkołę powszechną, znaną pod nazwą Ermitage, gdyż się znajdowała w Brukseli przy ulicy tej nazwy.

Obie szkoły są jedynemi w swoim rodzaju warsztatami pracy naukowo - pedagogicznej i dlatego postać Decroly'ego jest tak charakterystyczna i jedyna w swoim rodzaju: pierwszorzędny neurolog i psycholog i jednocześnie rozmiłowany w dziecku praktyk — pedagog.

Przeprowadza Decroly cały szereg badań, prób, obserwacyj nad psychologją dziecka: o zainteresowaniach, o inteligencji, o uzdolnie

niach, o testach wiadomości i inteligencji, o uczniach. Stąd cały szereg artykułów porozrzucanych po pismach i wzmianek o zastosowaniu zdobytych wiadomości o dziecku, o metodach nauczania, czytania, pisania, rachunków i t. d.

Jako reformator wybitny, stworzył Decroly całą rodzinę pedagogów - współpracowników, którzy byli jego pomocnikami w pracach zarówno teoretycznych jak praktycznych. Do nich należy w pierwszym rzędzie Hamaïde (nauczycielka w szkole przy ulicy Ermitage, całkowicie oddana sprawie kontynuowania dzieła swego mistrza), Monchamp Descoeudres, Dalhem i wielu innych· Decroly nie zostawił monograficznego opracowania swych poglądów pedagogicznych, raczej znajdujemy to w pracach jego przyjaciół i wyznawców.

Ostatni Kongres Międzynarodowej Ligi Nowoczesnego Wychowania w Nicei w dużym stopniu był poświęcony uczczeniu zasług Decroly'ego, jako jednego z jej twórców, który zarówno swoją obecnością jak i referatami przyczyniał się zwykle do szerokiego zainteresowania Kongresami i do licznej frekwencji nawet zamorskich delegatów.

Cały długi szereg przemówień był mu dedykowany. Wśród zabierających głos byli nietylko uczeni i pedagogowie — nie brakowało wysokich dygnitarzy, na czele z ministrami oświaty. Nosiło to wszystko charakter hołdu dla człowieka, uczonego i pedagoga. Minister oświecenia publicznego w Belgji, Petijean nie zawahał się nazwać go mistrzem pedagogiki światowej, z którego ojczyzna jego jest tak wielce dumna. W tej atmosferze, przepojonej uznaniem, podziwem dla Mistrza i ogromnem ciepłem i serdecznością, mija w lecie Kongres Ligi Nowoczesnego Wychowania w Nicei. W październiku organ Ligi „Pour l'ere Nouvelle" anonsuje światu stratę, jaką poniósł świat uczonych Belgji i pedagodzy całego świata. Pisma pedagogiczne wszystkich krajów powtarzają bolesnem echem tę smutną wiadomość. Jak zaznacza w nekrologu przyjaciel i współwyznawca, Ferriere, Decroly ma wielu przyjaciół w Europie i poza nią, znalazło to wyraz w przyjęciu metody Decroly, jako podstawy programów szkolnictwa powszechnego.

Jest to pedagog najbardziej znany i najbardziej naśladowany na kuli ziemskiej, jeden z największych pedagogów świata i typowy przedstawiciel naszej epoki, w której objektywna nauka, oparta na obserwacji, schodzi do dziedziny praktycznej i dostarcza nauczycielowi dyrektyw.

Dwa bieguny, nauka i praktyka zostały przez Decroly'ego zbliżone w dewizie jego szkoły: par la vie, et pour la vie, czyli przez życie i dla życia. Długoletnie studja lekarskie i neurologiczne doprowadziły Decroly'ego do własnej koncepcji pedagogicznej w której problemat dziecka traktowany jest jako problemat biologiczny, a nie jako zwykła kwestja pedagogiki lub fizjologji.

Ponadto funkcjami rozważanemi przez fizjologa i pedagoga są funkcje bardziej ogólne, które stoją u podstawy dwóch warunków zasadniczych utrzymania życia: zachowanie życia indywidualnego i zachowanie rodzaju. Przeznaczeniem każdej istoty jest przedewszystkiem żyć, to znaczy wykonywać jaknajrozleglejsze role w organizacji ludzkiej. Wychowanie powinno mieć na celu 1) utrzymanie życia, 2) postawienie jednostki w odpowiednich warunkach, ażeby mogła osiągnąć z najmniejszym nakładem czasu i wysiłku rozwój, odpowiedni do swej konstytucji i do wymagań środowiska. Stąd dewiza szkoły Decroly'ego: przez życie i dla życia, i stąd następujące wnioski pedagogiczne:

1. Należy umieścić dziecko w odpowiedniem środowisku, przedstawiającem zespół warunków materjalnych i moralnych, służących jako podniety do funkcyj jednostki.

2. Podniecać i utrzymywać właściwości potrzebne do przystosowania się do środowiska, w którem w przyszłości dziecko będzie musiało żyć.

3. Stosować cel, który się chce osiągnąć do zdolności fizycznych i umysłowych ucznia. Ponieważ dziecko ma być przygotowane do życia, należy mu je dać poznać jaknajdokładniej. Wobec tego, że życie obejmuje dwa podstawowe elementy, istotę żywą i środowisko, należy więc badać zarówno to pierwsze jak i drugie, a więc dziecko i człowieka z jego potrzebami i otoczenie, w znaczeniu przyrody i środowiska społecznego. Dziecko powinno znać swoją własną osobowość, powinno uświadomić sobie swoje „ja“, a tem samem i swe potrzeby, swoje dążenia, swoje cele i wreszcie swoje ideały.

Wysuwa Decroly cztery potrzeby przyrodzone, warunkujące czynności ludzkie: 1) potrzebę pożywienia, 2) potrzebę walki z ujemnemi wpływami klimatycznemi, 3) potrzebę obrony przed niebezpieczeństwami i różnymi wrogami, 4) potrzebę działania, pracy zbiorowej, rozrywek, doskonalenia się i t. d.

W badaniu środowiska należy rozróżnić oddziaływanie dodatnie lub ujemne środowiska na osobnika i oddziaływanie osobnika na śro-

dowisko, w znaczeniu przystosowania tego ostatniego do potrzeb ludzkich. Rezultatem tych badań będą wnioski praktyczne, jak ma postępować dziecko dla swego dobra i dla dobra ludzkości.

Przy poznawaniu przez dziecko faktów lub rzeczy, rozróżnia Decroly 2 metody: pośrednią lub bezpośrednią. W pierwszym wypadku nabywanie wiedzy odbywa się pośrednio przez zaznajomienie się z dokumentami, odnoszącymi się do rzeczy i zjawisk minionych lub współczesnych lecz niedostępnych; w drugim wypadku mamy do czynienia z bezpośrednią obserwacją. Do tych ćwiczeń dołączają się ćwiczenia w wyrażaniu nabytych sądów o słowie i piśmie oraz odtwarzanie ich w pracy ręcznej.

Praca umysłowa ucznia przechodzi przez następujące etapy: praca zmysłów, pobudzanych przez zainteresowanie, wytworzenie pojęć ogólnych na drodze indukcji, sprawdzenie i odtworzenie tych pojęć przez wyrażanie w czytaniu, na piśmie, w mowie, modelowaniu, rysunku, wycinankach i t. d.

Nauka obserwacji zastępuje „naukę o rzeczach", kojarzenie w czasie i przestrzeni odpowiada historji i geografji. Wyrażanie obejmuje wszystkie ćwiczenia z języka ojczystego.

Czuć, myśleć, działać i wyrażać — są to etapy drogi, przebytej przez dziecko przy nabywaniu pojęć.

Dawnej, tradycyjnej szkole zarzuca Decroly w swej pracy „Ku odnowie szkoły", że za mało miała materjału dotyczącego podstawowych zainteresowań dziecka, za dużo lekcyj różnych przedmiotów i celów, podział przedmiotów nieuwzględniający dostatecznie procesu myślenia dziecka, materjał przekraczający zdolności asymilacyjne dziecka, ćwiczenia niedające dziecku dosyć sposobności do sprawności osobistej i spontanicznej.

Tradycyjnemu ujęciu zagadnień programowych przeciwstawia Decroly swój program ośrodków zainteresowania, zastosowany początkowo od 1901 r. w Instytucie dla dzieci anormalnych, a następnie w szkole powszechnej przy ul. Ermitage w Brukseli od 1907 r.

Ramki niniejszego artykułu nie pozwalają na szczegółowe przedstawienie możliwych ośrodków zainteresowania na przeciąg siedmioletniego pobytu dziecka w szkole. Należy jedynie wyjaśnić, a raczej wspomnieć, że zasadą przy układaniu zagadnień jest stopniowe rozszerzanie najelementarniejszych potrzeb dziecka i od jego otoczenia w domu, poprzez współżycie z naturą i z innymi ludźmi, przez poznanie

swojej dzielnicy, swego miasta i swego kraju, doprowadza do poznania życia na kuli ziemskiej i w wszechświecie.

Tematy zagadnień czerpie szkoła Decroly'ego z życia otaczającego — a środowisko jego szkół dostarcza tych tematów w obfitości. Oba zakłady dla dzieci anormalnych i normalnych są umieszczone w willach wśród kwiecistych ogrodów, zatopionych w cieniu bogatej roślinności. Kwiaty, owoce, warzywa, domowe ptactwo i zwierzęta są na usługach dzieci. Materjał do obserwacji przebogaty! Klasy mają charakter warsztatów, pracowni lub zbiorów szkolnych, gdzie radosna twórczość, inicjatywa i pomysłowość dzieci nie napotyka na żadne przeszkody.

Postulaty, wysunięte przez Decroly'ego przed ćwierć wiekiem, dziś są już trwałemi wartościami szkół nowoczesnego typu. Nie zawsze jasno zdajemy sobie sprawę, któremu z głośnych pedagogów zawdzięczamy tę lub tamtą reformę.

Lecz jeśli chodzi o Decroly'ego ogniskuje on nowoczesne prądy i jest ich charakterystycznym wyrazicielem:

1. Teoretyczno - naukowe badania nad dzieckiem w zakresie inteligencji, zainteresowań, selekcji uzdolnień, testów i t. d. przystosowuje do pracy pedagogicznej w szkole.

2. Wyzwala indywidualność dziecka z poza klasy i robi z niej przedmiot obserwacji i badań.

3. Uczy pedagoga służyć dziecku, a nie dopasowywać go do przyjętych zgóry założeń.

4. Wprowadza do szkoły czynnik humanitaryzmu i liberalizmu przez ukochanie dziecka, uwzględnienie jego potrzeb i zainteresowań.

5. Posuwa wybitnie sprawę opieki nad dzieckiem anormalnem przez teoretyczne prace i zastosowanie praktyczne na terenie Instytutu dla anormalnych w Brukseli.

Wysunięte tu momenty nie wyczerpują bynajmniej długiego szeregu prac, inicjatywy i nowatorskich poczynań tego reformatora jedynego w swoim rodzaju, który zbliżył 2 bieguny: naukę i praktykę.

Wpływ Decroly'ego w Polsce jest równie silny jak w krajach romańskich. Niejeden z postulatów pedagogiki Decroly'ego należy do podstawowych praw życia szkolnego: metod pracy. A jeśli chodzi o szkolnictwo dla dzieci umysłowo upośledzonych jest ono całkowicie wzorowane na szkolnictwie belgijskiem, za podstawę ma zasadnicze

postulaty pedagogiki Decroly'ego, jak indywidualizację, koncentrację, humanitaryzm, utylitaryzm i na pierwszym planie stawia dziecko z jego zainteresowaniami, światem, potrzebami i środowiskiem domowem.

Świadczy to wszystko o łączności i wspólnocie, jaką ma nasze szkolnictwo ze szkolnictwem zachodnio - europejskiem. Kwestje i sprawy żywotne tam i na naszym gruncie są zagadnieniami dnia dzisiejszego i stopniowo posuwają naprzód problemat wychowania, nauczania i opieki nad dzieckiem.

H. Kaczyńska.

Na marginesie cichych zajęć.

Poruszona kwestja zajęć cichych w szkole bynajmniej nie jest sprawą łatwą do rozwiązania ani też mniejszej wagi niż np. nauczanie głośne. Połowa zajęć we wszystkich jednoklasówkach — to lekcje ciche, kiedy uczeń pozostawiony jest samemu sobie co do wykonywania pracy, a nauczyciel istnieje dlań jako czynnik utrzymujący w klasie ciszę, pilnujący „gorliwych" przed zbyt jawnem „fotografowaniem" pracy sąsiada i od czasu do czasu służący radą. Siłą rzeczy nasuwają się się tu takie pytania: 1) jak zorganizować lekcje ciche; 2) jak ustosunkować się wtedy do klasy i 3) jakich rezultatów należy oczekiwać.

1. Podstawą dobrego zorganizowania nietylko takiej, ale i każdej innej lekcji jest sam rozkład materjału. Ale to jeszcze mało. Rozkład musi być tak zrobiony, by umożliwiał nam szybką orjentację w materjale jaki mamy przed sobą do wyczerpania. Przytem zaoszczędzamy wiele drogocennego czasu, którym dzisiaj i tak w dostatecznej ilości nie rozporządzamy. Po sporządzeniu rozkładu rocznego i miesięcznego — zkolei trzeba mieć i tygodniowy. Trudności pod względem doboru materjału nie będziemy mieć wielkich, skoro roczny i miesięczny są naprawdę „szczegółowe" t. zn. wyszczególniają kolejno tematy lekcyj danego przedmiotu. W doborze tematów leży sedno pracy. Tydzień, lub miesiąc, dobrze byłoby, gdyby zamykały w grubszych zarysach skończony i powiązany ze sobą cykl tematów z różnych przedmiotów. A więc: na przeciąg tygodnia, czy miesiąca określamy sobie możliwą do wyczerpania, porcję materjału. Osią, dokoła której obracać się będzie nauka będą grupy przedmiotów: a) humanistyczna i b) nauk ścisłych. Pod tym kątem widzenia traktujemy teraz każdy z przedmiotów. Nacisk kładziemy na ścisłe

powiązanie tematów pod względem treści, a zatem wszystkie muszą się obracać dokoła obranej osi. Chodzi o to, by rzeczywiście dane zagadnienie rozpatrywać wielokrotnie, ale z różnych stron, żeby nie pozostawiać zasadniczych niedomówień oraz by opracowywane tematy przedstawiły się pod koniec tak zaokrąglone, jasne i naturalne, jak je spotykamy w życiu.

Krótko — żeby to, stanowiło całość. Nigdy wrażenia całości nie otrzyma się, traktując tematy pod kątem patrzenia specjalisty — naukowca. „To doświadczenie i logika dorosłych z całokształtu wiedzy wyodrębniły szereg „gałęzi" nauk, nalepiając im etykiety fachowe: matematyka, geografja, historja i t. d. Dla dziecka cały wszechświat, ze swojemi zagadnieniami stanowi jedność i nierozdzielną całość" (Dewey). Lekcje w ten sposób organizowane zewnętrznie już mają cechę konsekwentnej ciągłości, dają gwarancję wszechstronnego opracowania tematów, nie mają w sobie nagłych i rażących przeskoków i ze względu na czas — są oszczędnością. Praktycznie rzecz będzie się przedstawiać następująco: osią przewodnią grupy humanistycznej jest cykl pogadanek z historji o Tatarach i o św. Kindze. Czas opracowania — tydzień. Dokoła tych dwóch pogadanek grupuję materjał z jęz. polskiego powiązany z niemi treściowo. A więc: czytanka opracow. stat. „Wieliczka" i ewentualnie „Tatry", głośne czytanie „O królowej Kindze i Tatrach" (legenda) i na zakończenie głośnych lekcyj w tym tygodniu czytanie z „Płomyczka" np. „Legenda o pierścieniu król. Kingi". Naturalnie zasada ciągłości podsuwa mi z przyrody opracować lekcję o soli, a jednocześnie z geografji: formy powierzchni ziemi — góry. Nie trzeba dodawać, że i lekcje rachunków będą się opierać na materjale z tego zakresu. Jako ekspresja cyklu całego, w końcu tygodnia — lekcja robót lub rysunków: ilustracja Tatara.

W ciągu tygodnia zaspokojono przez omówienie zainteresowanie się dzieci szeregiem tematów, jak Tatarzy, św. Kinga, sól, góry etc.

Teraz zajęcia ciche. Nie można w całości zastosować jednolitości tematów, ponieważ mają one inny charakter i inny cel, a mianowicie albo utrwalenie wiadomości, albo ćwiczenie pamięci i rozumowania. W pierwszym wypadku, kiedy będziemy stosować wypracowanie, możemy dać streszczenie jednej czytanki lub opowiadania, w innych natomiast (ćwicz. gramatyczne lub ortograficzne) trudno jest powiązać tematy lekcyj cichych z głośnemi. W tym wypadku pewną sposobność dały nam wielkie litery. Wykorzystałem więc jako ma-

terjał do ćwicz. gramat. i ortograf.: imiona własne, pisownia dużych liter w imionach własnych. Zatem wypracowania stylowe prawie zawsze, a gramatyczne lub ortograficzne częściowo można powiązać z całością. To drugie powiedzenie odnosi się również do grupy nauk ścisłych. W konsekwencji stwierdzam **konieczność ciągłości tematów zajęć cichych i głośnych.** Zajęcia ciche i ich organizacja ma też inną stronę — to zeszyty. Zwykle spotyka się cały szereg zeszytów z tego samego przedmiotu nawet, służących niby różnym ćwiczeniom. Jedne są pod szczególną kuratelą nauczyciela, inne nie, te do dyktand, tamte do wypracowań, a jeszcze inne do ćwicz. z pisowni.

Bezwzględnie, że opieka nad zeszytami np. klasowemi pozwala dziecku zupełnie zaniedbywać zeszyty domowe. Uczy się dzieci podwójnej buchalterji przy utrzymywaniu porządku: od święta i od zwykłej pracy. Z drugiej strony dziecko, nie mogąc dorównać porządkiem w pracach domowych — pracom klasowym, godzi się z myślą, że porządek według wymagań nauczyciela jest mrzonką. Rozsortowywanie zeszytów na przeróżne ćwiczenia w gruncie rzeczy zaciera dziecku zewnętrznym już podziałem wrażenie całości i jednolitości w zakresie nawet jednego przedmiotu. Nic też dziwnego, że po opracowaniu dużych liter, jako ćwicz. ortograficznych — pozwala uczniowi na pisanie z małej litery „Tatry" w ćwicz. stylistycznych. Nie wykluczam, że dużą rolę odgrywają tu i inne momenty, ale też dużo błędów przemyca się tylko dlatego, że utrwalamy odrębność i jakby niezależność od siebie skądinąd bardzo bliskich ćwiczeń.

Kierując się temi względami, lepiej może byłoby, miast utrzymywania np. 12 zeszytów tylko w IV oddz. do ćwiczeń zasadniczo piśmiennych, mieć tylko 3 zeszyty: do ćwiczeń piśmiennych domowych i klasowych mieściłyby się wszystkie ćwiczenia i to bez względu na wiadomości z historji, przyrody i geografji. W zeszytach domowych, klasowych mieściłyby się wszystkie ćwiczenia i to bez względu na to, skąd czerpiemy temat czy jęz. polskiego, czy z historji lub przyrody.

Wszystko, co możnaby opisać, opowiedzieć lub streścić, mieściłoby się w jednym zeszycie. Nauczyciel, mając mniej zeszytów, mógłby wywrzeć równomierny nacisk na stronę estetyczną, miałby mniej pracy i kłopotu ze sprawdzaniem, poszukiwaniem i transportowaniem, a dziecko widziałoby ciągłość i współzależność przedmiotów oraz konsekwencję wymagań wychowawcy. Osobne miejsce zajmują zeszyty do ćwiczeń poprawczych. Wpisuje się do nich wszelkie ćwicze-

nia, przez nauczyciela poprawione w zeszytach klasowych czy domowych. Tok byłby taki: ćwiczenie piśmienne (klasowe lub domowe) — poprawa przez nauczyciela — wypisywanie błędów przez ucznia — przepisywanie na czysto ćwiczenia do zeszytu do ćwiczeń poprawczych. Powtarzanie się w poprawianych ćwiczeniach dużej ilości tych samych błędów ma swoje podłoże nietylko w owych błędnych obrazach graficznych wyrazu, ale i w przeszkodzie utrwalania poprawnych obrazów. Tą przeszkodą jest zwykle przepisywanie ćwiczenia z pamięci, ponieważ poprawione ćwiczenie nie leży przed oczyma. Każdy wyraz dziecko obserwuje, przewraca kartkę i pisze, potem znów odwraca kartkę, obserwuje i znów pisze. Dochodzi wreszcie do zmechanizowania: dziecko po odwróceniu kartki zagląda i odrazu obserwuje grupę wyrazów i potem z pamięci pisze je po kolei, a właściwie tylko przepisuje z pamięci to samo ćwiczenie i z temi samemi błędami. W tym celu należałoby zeszyty do ćwiczeń poprawczych mieć przed oczyma i bez pośrednictwa pamięci, a wprost z poprawionego zeszytu tekst przepisywać.

2. Przechodząc do omówienia stosunku nauczyciela do klasy w czasie zajęć cichych, musimy znów uświadomić sobie jakie trudności one dla wychowawcy przedstawiają. Na pierwszem miejscu to odwieczna sprawa ciszy, jako warunku uważnej pracy i tego i drugiego oddziału, który ma głośną lekcję. Zasadniczo praca dzieci jest właśnie nacechowana wielką ruchliwością nóg, rąk, głowy i całej postawy. Tylko dziecko chorobliwe nie lubi ruchu. O swobodzie ruchu w nakreślonych warunkach nie trzeba i wspominać. Do pracy przykuć uwagę dziecka trudno, bo albo nie jest taką, któraby pochłaniała całkowicie jego uwagę, albo ćwiczenie nie sprawia dziecku trudności i dziecko szybko je kończy, albo też głośna lekcja z sąsiednim oddziałem jest ciekawa, błyskotliwa i odrywa ucznia od własnej pracy. Lekarstwa trudno na to znaleźć, chyba w dobieraniu tematów, wymagających uważnej pracy oraz dla szybciej wykończających obmyślanie zajęć w formie cichej lektury „Płomyczków“, a można też zezwolić na ewentualny udział dziecka w lekcji sąsiedniego oddziału w charakterze słuchacza, a nawet w pewnych wypadkach jako arbitra i biegłego. Wątpliwe jest uświadamianie w skutkach przerywania ciszy, tembardziej, że zupełnie samodzielnej pracy na tym poziomie w czasie cichych zajęć spodziewać się nie można. Dziecko z I lub II oddz. zresztą tak szybko zapomina o tych pouczeniach, że samo przypominanie o nich dużo czasu zajmuje. Najlepiej podziała zajmujący dobór

tematu, albo wymagający natężenia uwagi przez postawienie trudniejszego zagadnienia. Niemałą rolę odgrywa wpływ starszych dzieci i nauczyciela. Samo dysponowanie siłą głosu wpływa na dzieci, że i one są albo hałaśliwe, albo ciche. Bezsprzecznie, że dużo okazyj nasuwa konieczność użycia przymusowego zatamowania rozbrykanych temperamentów i przez to swoboda w pełnem znaczeniu cierpi na tem, a zwłaszcza śmiałość dzieci w wypowiadaniu się. Jest jeszcze inna trudność w takich lekcjach, a mianowicie stosunek nasz do t. zw. „ściągania“. Są słabi i silniejsi uczniowie, to trudno, i zawsze ci słabsi wymagają większej opieki, której im nauczyciel w tej chwili dać nie może. Siłą rzeczy szukają tej pomocy u silniejszych kolegów. Zasadniczym błędem było wyróżnianie uczniów zdolniejszych i podkreślanie ich talentów; pozwoliło to jednym wzbić się nieraz w obłoki zarozumiałości, innym zwątpić w swoje zdolności. Jednocześnie wyróżnianie „silniejszych“ uczniów wskazuje kierunek słabszym, skąd ratunek może nadejść. Skoro jednak tak już uczyniliśmy wyłóżmy jasno i otwarcie swój sąd o ściąganiu i konsekwencjach. Z drugiej strony stosunek nasz do „ściągania“ należałoby może zrewidować i wprost je uobywatelić. Dlaczego właściwie nie możemy uważać tego za sposobność do rozwijania współpracy dzieci? Czy naprawdę jest takie karygodne, jeżeli zwróci się dziecko do sąsiada z prośbą o pomoc? Czy lepiej, gdy bez tej pomocy napisze niedorzeczność i w konsekwencji ośmiesza się? Albo w razie udania się „fotografji“, czyż szlachetne uczucia i nawyknienia budzą się w uczniu? Napewno nie. To tyle pod rozwagę w związku z osławionem ściąganiem. Otwarty stosunek i dozwolona kollaboracja dzieci podziała na nie dodatnio w kierunku usamodzielnienia się od zależności od sąsiada, z drugiej strony będzie objawem moralnej atmosfery w szkole. Przytem odpadnie konieczność ciągłego rozpraszania uwagi ze strony nauczyciela, a najważniejsze, że wyjdzie on z roli tradycyjnego „łapacza“ dzieci na gorącym uczynku.

3. Przy takiem potraktowaniu cichych godzin czy przy innem, dla nauczyciela przedstawia to stos zeszytów do korygowania. Błędów bywa o tyle mniej, o ile więcej wyjaśnień i uprzedzeń daliśmy w nawiązaniu. Jeżeli teraz doliczymy jeszcze swobodną i szczerą atmosferę w trakcie tych zajęć oraz pomoc silniejszych — możemy sobie powiedzieć, że zniknie znaczny procent okazyj do wypisywania herezyj w dziecinnych ćwiczeniach. Rozchodziłoby się tylko o przesadzaną w interpretacji samodzielność ucznia, co uwypukla najdobit-

niej system daltoński. Możemy o nią być spokojni. Wymaga ona bowiem wyższego opanowania zasad pisowni, gramatyki i stylu niż na poziomie jednoklasówki. Nie rozchodzi się nam przecież o utrwalenie i specjalne ćwiczenia w najjaskrawszych błędach językowych, jakiemi będą z pewnością na tym poziomie zbyt samodzielne tematy. Ogólna trudność wypowiadania się piśmiennie — nasuwa nam tematy uprzednio gruntownie opracowane pod względem formy i treści. Samodzielność będzie się tu zaznaczać w ozdobnikach stylowych i mniej lub więcej szczegółowem ujęciu tematu. Jednem słowem, samodzielność w pracach piśmiennych, pomyślana według Dalton-Planu przy naszych warunkach szybko może się przerodzić w samodzielne błądzenie. Z drugiej strony oszczędność czasu. Nie idziemy po linji jak najhojniejszego szafowania nim, skoro go stale brak. Problematyczne w swych skutkach opracowania przydziałów same zajmą dużą ilość czasu, przesuwając ciężar prac cichych w kierunku ćwiczeń piśmiennych — pomnożą ilość błędów i przy korekcie zajmą dużo więcej nerwów i czasu. Jeżeli reformujemy zajęcia ciche, to trzeba najpierw zreformować to, co Dewey nazywa „moralnością przedmiotu". Świadomie nie zajmujemy się inną formą takich lekcyj, a mianowicie cichą lekturą. Wymaga to bowiem osobnego potraktowania. Jest ona równie dobrym środkiem, a nawet bardziej wycyzelowanym niż czytanie głośne (L. Anderson „Ciche czytanie"). Trzeba je tylko odpowiednio ująć i zmienić uprzedzenie nasze w tym kierunku.

S. L.

„Płomyczek" na lekcjach.

Ze względu na to, iż artykuł może budzić zastrzeżenia czytelników, otwieramy nad nim dyskusję. *Redakcja.*

Znaczenie podręczników do nauki języka polskiego w postaci wypisów i czytanek zostało mocno podważone argumentami natury psychologiczno-metodycznej. Słabe ich strony szczególniej uwidaczniają się w ogniu praktyki. Ze względów materjalnych corocznie używa się te same podręczniki w tych samych oddziałach. „Dziedziczony" z pokolenia na pokolenie szkolny podręcznik staje się rzeczą znaną całej rodzinie przewertowaną kilkakrotnie i w końcu nudną. Zwłaszcza dzieci zdolniejsze szybko nudzą się codziennem ślęczeniem nad tą samą książką, a jeżeli czytają, to jedynie pod zewnętrzną presją. Na-

tomiast nic głębszego nie wiąże je z treścią. To samo zresztą obserwowaliśmy na sobie, „kując" kiedyś różne historje, literatury, wypisy itp. przepisane podręczniki. będąc duchem jednocześnie o mile od wertowanej treści. Kucie zupełnie nie szło. Zarabialiśmy wtedy dwójki. Zupełnie inna atmosfera zapanowywała, jeżeli profesor odważył się przynieść teksty źródłowe do historji, oryginały dzieł lub inne dzieła pomocnicze a niewidziane. Ciekawość nadzwyczajna.

To samo mamy z dziećmi. W jednoklasówce połowa zajęć — to godziny „ciche", które zapełnia się ćwiczeniami piśmiennemi względnie cichą lekturą. Trudno przykuć dzieci do sławnych skądinąd czytanek i wypisów. Po kilku minutach w klasie ruch i niepokój. Niema zainteresowania. Ciche czytanie zostało zbagatelizowane przez dzieci. Z wyjątkiem ćwiczeń z tekstem, które szybko zostały odrobione, treść sama nie przedstawia dla nich interesujących momentów. W domu już tę czytankę dziecko czytało, albo słyszało czytaną przez starsze rodzeństwo. Rzeczy ciekawe wyłaniają się przy głośnem opracowaniu i to przy pomocy nauczyciela. Bo rzeczywiście i aktualność czytanek wiele pozostawia do życzenia. W dobie wiązania nauki z życiem codziennem, z aktualnemi zagadnieniami społecznemi, gospodarczemi i historycznemi — podręcznik musiałby być pod względem repertuaru nadzwyczaj elastyczny, musiałby mieć starannie dobrany materjał i przewidywać zagadnienia interesujące daną grupę młodzieży, jak również to wszystko ilustrować obrazem. A trzeba przyznać, że strona ilustracyjna niezawsze w czytankach jest szczęśliwie przeprowadzona. Obrazki przeważnie jednotonowe, stereotypowe, a najważniejsza, oglądane już kilkadziesiąt razy, bez planu zatracają swoją siłę atrakcyjną i później uczyć patrzeć na nie—jest rzeczą trudną. Dzieci pobieżnie przebiegają wzrokiem i chwytają rzeczy zrozumiałe bezplanowo, natomiast trudniejsze, wymagające plastycznego przedstawienia, są pomijane Nie odnosi się to oczywiście do obrazków o treści prostej, niezbyt skomplikowanej. Wartość artystyczna ilustracyj w wielu wypadkach jest ujemnie oceniana. Następnie każdy autor ma swoje intencje, z jakiemi zabiera się do układania podręcznika, są tam rzeczy wartościowe, ale obok nich ta właśnie intencja wprowadziła rzeczy mniej lub zupełnie zbyteczne, jeżeli będziemy podchodzić do nich z punktu widzenia zagadnień regjonalnych. Intencją taką najczęściej bywa chęć dogodzenia „wszystkim"—stąd uniwersalność czytanek, przeładowanie — podręcznik zadrogi. Również specyficzny każdemu podręcznikowi układ wierszy i powiastek: wystarczy, by znużyć oko dziecka po 1-szej

próbie. Z tego wynikałoby, że najodpowiedniejszym byłby może podręcznik drukowany częściami w ciągu roku, o repertuarze elastycznym i aktualnym, ułożony i zilustrowany estetycznie, jednem słowem posiadający zewnętrzne i wenętrzne cechy, zainteresowujące oko i umysł dziecka. Ze względów materjalnych trudno byłoby dzisiaj o tem myśleć. Należy więc szukać środków pomocniczych, tańszych a jednak urozmaicających szarzyznę różnych kursorycznych i statarycznych opracowań. Dla mnie takim środkiem odmładzającym repertuar — to „Płomyczek".

Opracowuję go najczęściej z grupą młodszą I i II oddz. Samo wyjęcie pisemka elektryzuje dzieci. Nie mogą oprzeć się pokusie, by nie wyjść z ławek i nie popatrzeć na tytułowy chociaż obrazek.

Mamy tylko jeden egzemplarz tygodniowo. Z tego też powodu postanowiłem „Płomyczek" opracowywać na 2—1½ lekcjach polskiego głośno. Zresztą umiejętne redagowanie powiastek, bajek i wierszyków oraz historyjki w obrazkach, strona dekoracyjno-ilustracyjna wypełniają znakomicie braki czytanek. Posługuję się nim jako najlepszym podręcznikiem. Zamiast podawać numer pisemka z lakoniczną uwagą: przeczytajcie — przystępuję do opracowywania rzeczy ciekawych. Zaczynam zwykle od powiastki, jeżeli tylko odpowiada zainteresowaniom moich dzieci. Mam np. „Józik i stół", „Józik i buty", „Historja o brudasce" i t. p. Opracowuję dla siebie trudniejsze wyrazy t. j. takie, któreby zaciemniały dzieciom treść. Zakreślam i u góry piszę odpowiedni synonim lub miejscowe wyrażenie dla dzieci zrozumiałe. Teraz czytam głośno. Przed pierwszą tego rodzaju próbą sądziłem, że dzieci treści nie uchwycą, zwłaszcza I oddział. Spotkała mnie miła niespodzianka. Już w trakcie czytania dzieci zaczęły okazywać żywe zainteresowanie mimiką i gestem. W momentach odpowiednich uchwyciły nastrój smutny i wesoły, a wreszcie dla sprawdzenia rzuciłem kilka pytań. Dzieci bez zająknienia opowiedziały treść. Zaczęły nawiązywać do swoich spostrzeżeń i przeżyć i wypowiadać się. Mało tego. Zaczęły wypytywać się, co tam więcej „stoi" napisane.

Ktoś zauważył w „Płomyczku" Józika i buty. Zrobiła się furora Wszystkie dzieci ruszyły oglądać. Pokazałem obrazek ławkami. Dzieci ożywiły się. Posypały się komentarze, śmiechy i uwagi. Żałowałem, iż nie mogę powiększyć obrazków własnoręcznie. Naturalnie nie wszystkie powiastki mam czas wykorzystać, jak również nie wszystkie są dla nas na wsi interesujące (np. „Józik i tramwaj"). Opuszczamy je i opracowujemy sobie co innego.

Niemniejszem powodzeniem cieszą się zagadki, rebusiki i szarady. Niewszystkie naturalnie są odgadywane, więc staram się pytaniami i wspólną krytyką naprowadzić na trafną odpowiedź. Rebusiki zwykle przedstawiam w powiększeniu na tablicy. Tak samo staram się o powiększenie obrazków, ale niektórych tylko, na tytułowej stronie. Są to obrazki z życia wiejskiego (kopanie kartofli, Janek i As). Następuje opis obrazka i na zakończenie czytam im odnośny wierszyk na drugiej stronie. Natomiast drugi dział na zajęciach cichych w paru zdaniach przedstawiam treść słowem. Lekcje czasem przedłużają się — jednakże nie rozchodzi mi się o odbijanie od minuty do minuty. Zainteresowanie trzeba wykorzystać. Najczęściej jednak wykorzystuję wierszyk na ostatniej stronie. Mam zawsze świeży repertuar krótkich i łatwych wierszyków i co ważniejsze — aktualnych. Dostarczają nam materjału do rozmówek, np. o ochronie drzewek od zimna, o listach i tp. W następstwie niejedną rzecz staramy się zilustrować lub ulepić.

Niemałą usługę oddają zamieszczone w „Płomyczku" powiastki obrazkowe. Gdyby ktoś miał możność powiększenia ich, wkrótce stałby się posiadaczem szeregu tematów do lekcyj w następnych latach. Służą one jako ćwiczenia ustne w mówieniu w I oddz., wykorzystać je można w II oddz. (przy budowie np. zdań) na ćwicz. pisemnych, jak również i w III oddz. Kształcące ich znaczenie polega nie na „umoralniającej" treści, jak to widzimy na starych wydawnictwach tego rodzaju, lecz na logicznem wiązaniu przyczyn i skutków. Szybko można się zorjentować, jak które dziecko myśli. Wystarczy np. pokazać po wiastkę o Romusiu i Tomusiu.

Myliłby się ktoś, przypuszczając, że tylko grupa dzieci młodszych w jednoklasówce znajduje w „Płomyczku" dla siebie aktualności. Nie — i starsza korzysta zeń często. Część drukowaną drobniejszemi czcionkami przeznaczam jako materjał do opracowania z III i IV oddz. Oprócz wspomnianych powiastek obrazkowych — na godzinie czytania „Płomyczka" opracowujemy wierszowane bajki i legendy. Wiążą się one zazwyczaj z innym przedmiotem lub aktualnem zagadnieniem np. „O pierścieniu król. Kingi" (z historją) lub „Zając-Sportowiec" (o cukrze). Przy tych ostatnich nie pomijam dyskusji. Niektóre jak „Dopowiadanka", dały nam świetne nawiązanie do lekcji o sylabach. Spróbowaliśmy i z niemałem zdziwieniem zauważyłem, iż dzieci zupełnie materjał opanowały. Pomysł szczęśliwy. Znalazło się coś i dla nauczyciela i dla dzieci. Pożyteczne z wesołem. Powieść „Przygody Janka" czytają dzieci IV oddz. bez żadnych uprzednich ob-

jaśnień (treść łatwa) i potem zdają sprawę ustnie. W tym celu ustanawiamy kolejkę, zwykle jednak przed lekcjami, czy na przerwach wszystkie przeczytają. Cofamy się nieraz wstecz do lat Janka, przypominamy sobie podobne przygody.

Osobno rozpatrujemy dział zagadek. Dla tej grupy rzadko zdarzają się trudności. Wykorzystujemy zagadki, rozsypania lub rebusy. Zadajemy je potem młodszym dzieciom i wspólnie odgadujemy.

Na takiem ustosunkowaniu się do pisemka zyskują przedewszystkiem dzieci. Wdrażają się do systematycznej lektury. W przyszłości z pewnością będzie ich interesować gazetka. Zapoznają się z szerszym terenem niż z samego podręcznika, dowiadują się rzeczy ciekawych o aktualnościach, uczą się patrzeć i rozumować. Krótko — „Płomyczek“ jest nietylko mile widziany, lecz i mile czytany. Luki wypisów — w części wypełnione· „Płomyczek“ — to przyjaciel dzieci i nauczyciela.

St. Lipko.

Organizacja konferencyj rejonowych.

(Ciąg dalszy).

Druga zkolei kwestja — to zapytanie: czy kształcenie zawodowe w swoim zakresie ma być **uniwersalne** (wszechstronne), czy też **specjalne** (jednostronne)? Wprawdzie ideałem dla szkoły powszechnej byłby nauczyciel, który mógłby jednakowo dobrze prowadzić wszystkie przedmioty na każdym poziomie nauczania, to jednak musimy uważać to za rzecz nieziszczalną, zwłaszcza gdy chodzi o starsze oddziały szkoły powszechnej, jak również o przedmioty, wymagające uzdolnień specjalnych. Stąd też w pracach na konferencjach rejonowych na tle kształcenia uniwersalnego, które obejmie przedewszystkiem dziedzinę wychowawczą, musimy uwzględnić **potrzeby specjalne** różnych poziomów nauczania, różnych przedmiotów naukowych, a nawet różnych typów szkół powszechnych. Taki charakter posiadają konferencje w większych ośrodkach, gdzie praca odbywa się w sekcjach, opartych na zasadzie przedmiotowej bądź klasowej.

Następnie musimy rozstrzygnąć sprawę, czy kształcenie zawodowe winno mieć charakter **teoretyczny,** czy też **praktyczny.** Już z tego założenia, że kształcenie ma być wybitnie zawodowe z uwzględnieniem specjalizacji, w konsekwencji wypływa poniekąd cecha jego praktycz-

ności. Charakter **praktyczny** musi ono posiadać tem bardziej, że program jego ma uwzględniać wymienione przez nas potrzeby, związane z realnemi warunkami pracy nauczyciela. Nie jest wszakże całkowicie wykluczona potrzeba teorji, która stanowi podstawę naukową każdej działalności praktycznej. Wybitnie teoretyczne zabarwienie, czyli oderwane od aktualnej praktyki szkolnej, będzie z natury rzeczy miał ten punkt konferencji, którego zadaniem będzie informowanie o nowych prądach i reformach w dziedzinie pedagogiki.

Wreszcie jeszcze jedno krótkie, lecz ważne wyjaśnienie, dotyczące kwestji, czy omawiane kształcenie ma być **statyczne** (niezmienne), czy też **dynamiczne** (aktualne). Jak zmienne są warunki pracy nauczyciela i jego potrzeby, tak w przystosowaniu do nich zmienić się musi program i organizacja konferencyj rejonowych. **Aktualizacja i praktyczność** kształcenia zawodowego — to najważniejsze cechy jego programu, których brak powoduje właśnie to, że konferencje rejonowe stają się bezpłodne i nieinteresujące.

Tak więc w rezultacie dalsze kształcenie nauczycielstwa przez konferencje rejonowe ze względu na swój kierunek winno być: **wybitnie zawodowe, bardziej praktyczne, niż teoretyczne, raczej specjalne, aniżeli uniwersalne, oraz wyłącznie aktualne.** Na tych zasadach winien być oparty program kształcenia nauczycielstwa na wszystkich konferencjach rejonowych.

Jeżeli chodzi teraz o metodę pracy na tych konferencjach, musimy przedewszystkiem rozstrzygnąć, czy — używając określeń Bacona — metoda ta ma być „magistralna", czy też „inicjatywna", innemi słowy — czy stosunek nauczycielstwa do programu konferencji ma być **bierny,** czy też **aktywny.** W związku z tem musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, kto ma przeprowadzać lekcje i wygłaszać referaty: czy ktoś zzewnątrz, powiedzmy jakiś instruktor pedagogiczny, czy też prace te mają wykonywać sami członkowie danego rejonu konferencyjnego? Nie wykluczając całkowicie potrzeby i możliwości współpracy osób postronnych w pewnych wypadkach, zwłaszcza gdy chodzi o referaty, zasadniczo jednak musimy stanąć na stanowisku, że zarówno inicjatywa, jak wykonanie wszystkich prac, objętych programem konferencji, winno być oparte na zasadzie **aktywności i samodzielności** nauczycielstwa. Zatem nie kształcenie magistralne winno być zasadniczą metodą pracy na konferencjach, lecz **samokształcenie** inicjatywne. Używając współczesnego języka dydaktycznego, możemy powiedzieć, że nie metoda nauczania, lecz metoda **uczenia się** winna stanowić tutaj podstawę.

Tego rodzaju zadania co do metody wypływają przedewszystkiem z poprzedniego postulatu, by program konferencyj był ściśle przystosowany do każdorazowych potrzeb nauczycielstwa, a któż te potrzeby najlepiej może znać, jeśli nie samo zainteresowane nauczycielstwo? Następnie korzyść z takiej metody pracy jest podwójna: nietylko encyklopedyczna (materjalna) — to znaczy wiedza, jak należy pewne rzeczy robić, ale również dyspozycjonalna (formalna) czyli nabywanie umiejętności w wykonywaniu tych rzeczy i rozwój pewnych funkcyj psychicznych. Zachodzi tutaj całkowita analogja do metody przygotowania praktycznego, stosowanej w zakładach kształcenia nauczycieli. Jak tam, tak i tutaj nie hospitowanie cudzych lekcyj stanowi istotną wartość, lecz prowadzenie własnych lekcyj próbnych. Wreszcie nie jest obojętny i czynnik zainteresowania, który towarzyszy każdej pracy samodzielnej. Takie zresztą stanowisko co do metody pracy na konferencjach zajmuje wspomniana instrukcja, w której czytamy: „Ponieważ konferencje rejonowe polegać mają na wspólnej w dużej mierze dobrowolnie podejmowanej pracy całego nauczycielstwa, należącego do danego rejonu, pożądane więc jest, by inicjatywa do ich zorganizowania wychodziła ze strony samego nauczycielstwa, które i w prowadzeniu tej pracy winno mieć dostateczną swobodę działania“.

W przytoczonem wskazaniu obok zasady samodzielności podkreślona jest inna jeszcze cecha, jaką winna posiadać metoda pracy na konferencjach, mianowicie: praca powinna mieć charakter nie jednostkowy, lecz **kolektywny** Nie jedni i ci sami nauczyciele mają brać czynny udział w przeprowadzaniu lekcyj, wygłaszaniu referatów i dyskusjach, a wszyscy członkowie danego rejonu konferencyjnego. Skoro praca ma być zbiorowa, oparta na **współdziałaniu,** stąd wynika, że wszyscy nauczyciele, należący do danego zespołu, ponoszą **solidarną odpowiedzialność** za kierunek, poziom i skuteczność prac, podejmowanych na konferencjach rejonowych. Tutaj właśnie tkwi uzasadnienie tego, co powiedzieliśmy na wstępie, że wina za obecny stan konferencyj spada na wszystkich uczestników odnośnych rejonów.

Jeszcze na jedno musimy zwrócić uwagę. W cytowanym wyjątku instrukcji mówi się o tem, że praca na konferencjach ma być **dobrowolna,** a zatem nie przymusowa. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że to stanowisko koliduje z poprzednim postulatem, domagającym się pracy kolektywnej i solidarnej. Tak jednak nie jest, gdyż „dobrą wolę“ należy pojmować w ten sposób, że nikt nie może mnie

np. zmusić, abym należał do konferencji rejonowej, ale skoro dobrowolnie zgłosiłem swój udział na pewien czas określony, to w tym czasie, o ile nie zajdą przeszkody ode mnie niezależne, nie wolno mi uchylać się od prac i obowiązków. Wyraźnie to podkreśla instrukcja ministerjalna: „Do prowadzenia lekcyj, opracowania i wygłaszania referatów poczuwać się winni wszyscy uczestnicy rejonu i żaden z nauczycieli nie powinien uchylać się od tej pracy".

Aby praca na konferencjach rejonowych mogła mieć taki charakter, jak to wyżej przedstawiliśmy, aby mogła spełniać te zadania, jakim konferencje winny służyć, to praca musi się odbywać w odpowiedniej atmosferze i sprzyjających warunkach zewnętrznych.

Już samo usunięcie przymusu w sprawie udziału w konferencjach, jak również pozostawienie nauczycielstwu swobody w inicjowaniu i wykonywaniu programów stwarza korzystne warunki dla rozwoju i celowości tych instytucyj. Ale tego jeszcze za mało. Musimy sobie wyraźnie powiedzieć, że praca na konferencjach, o ile ma być celowa i produktywna, musi się odbywać w **atmosferze koleżeńskiej,** opartej na życzliwości, szczerości i zaufaniu wszystkich współuczestników. Słusznie zatem władze stoją na stanowisku, że konferencje nie mogą mieć charakteru ściśle urzędowego, ale że mają być półoficjalne. Tego rodzaju charakter, nadawany przez władze szkolne, jest zupełnie zrozumiały, gdyż konferencje zazwyczaj odbywają się w godzinach pracy szkolnej i nauczycielstwo musi korzystać z urlopów. Dlatego też władze szkolne mają prawo nadzoru, czy udzielane urlopy w tym, a nie w inym celu są wykorzystane. Uważam jednak, że w tych wypadkach, gdy konferencje odbywają się w godzinach pozalekcyjnych, co ma miejsce w większych ośrodkach, winny one być pozostawione całkowicie inicjatywie prywatnej.

Słuszność ostatniego żądania wypływa z faktu wspomnianego nadzoru, dokonywanego przez władze szkolne. Ileż to razy się zdarza, że sama obecność inspektora szkolnego wywiera deprymujący wpływ na uczestników konferencji, powoduje nieszczerość i sztuczność w ich postępowaniu. Zależy to oczywiście od osobowości danego inspektora, od jego taktu i autorytetu, jaki posiada wśród podwładnego nauczycielstwa. Na tej podstawie można odróżnić dwa typy inspektorów: jedni są zawsze i wszędzie mile widziani przez nauczycielstwo, inni natomiast, jak to się utarło w mowie potocznej, najlepsi są wtedy, gdy przebywają zdala od nauczyciela. Inspektorowie pierwszego typu mogą choćby stale przebywać na konferencjach, nie obawiając się o za-

kłócenie ich atmosfery; zaś drugi typ inspektorów dla dobra sprawy nie powinien się narzucać ze swoją obecnością. Nic tutaj nie pomogą zapewniania instrukcji, że prace na konferencjach nie mogą stanowić podstawy do kwalifikowania i oceniania wartości nauczycieli. Wystarczy sam fakt, że inspektor, należący do drugiego typu, jest obecny, aby konferencja straciła charakter szczerej, bezinteresownej i koleżeńskiej współpracy jej uczestników. Jakże niewielu znajdzie się wówczas nauczycieli odważnych, którzyby się otwarcie przyznawali, że tego lub tamtego nie umieją, względnie nie rozumieją, że to lub owo niewłaściwie zrobili. W takiej dusznej atmosferze aktualne potrzeby byłyby celowo ukrywane, a konferencje rejonowe, nie mogąc służyć tym potrzebom, mijałyby się z istotnym celem i straciłyby rację bytu. Nie mając bynajmniej zamiaru odmawiać inspektorom szkolnym możności opieki i ogólnego kierownictwa w omawianej dziedzinie pracy nauczycielskiej, musimy jednak mocno podkreślać stanowisko instrukcji, że inspektor szkolny, biorąc udział w konferencji, winien występować nie jako zwierzchnik i przełożony, lecz jako życzliwy doradca.

Jeżeli konferencje mają posiadać prawdziwie koleżeński charakter, jeżeli mają być środkiem zbliżenia i współżycia nauczycielstwa, to należy jeszcze pamiętać o jednej rzeczy: z reguły winny się one kończyć wspólnym posiłkiem, a nawet zabawą towarzyską. Wszak w toku konferencji niema czasu na to, aby uczestnicy mogli porozmawiać swobodnie, zbliżyć się i poznać wzajemnie. Może to nastąpić tylko podczas „herbatki", a jeszcze lepiej w czasie zabawy towarzyskiej. Obok tych względów za wspólnym posiłkiem przemawia jeszcze fakt, że przecież uczestnicy konferencji niekiedy w ciągu kilkunastu godzin muszą być poza domem. Trudno więc byłoby wymagać, ażeby tak długo pozostawali bez gorącego posiłku, zwłaszcza jeśli konferencja odbywa się w porze zimowej. Jakby to wyglądało, gdyby uczestnicy konferencji rozproszyli się po całej wsi w poszukiwaniu jaj, mleka i gorącej wody do herbaty. Oczywiście posiłek wspólny musi być składkowy. Niedawno byłem na konferencji, gdzie półtorazłotowa składka, która chyba nikogo nie zubożyła, zapewniła uczestnikom skromny, ale wystarczający posiłek. Dziwić się tylko wypada, że instrukcja ministerjalna, która przewiduje możność zarówno posiłku wspólnego, jak i zabawy towarzyskiej, równocześnie zastrzega, aby te rzeczy nie odbywały się w sali szkolnej. Praktycznie znaczy to, że

tylko w nielicznych wypadkach, gdzie nauczyciel rozporządza obszerniejszem mieszkaniem, mogłyby się te czynności odbywać.

Reasumując to wszystko, co powiedzieliśmy o metodzie pracy na konferencjach rejonowych, należy stwierdzić: a) że praca winna mieć charakter **aktywny, samodzielny, kolektywny i solidarny;** b) że udział w konferencjach jest **dobrowolny, ale obowiązujący** uczestników do współpracy; c) że wszystkie prace mają się odbywać w atmosferze **koleżeńskiej swobody,** wolnej od jakichkolwiek wpływów i autorytetów oficjalnych.

III. Program konferencyj i wskazania praktyczne.

Po rozważaniach, dotyczących zadań i charakteru konferencyj rejonowych, przechodzimy do omówienia ich programu i wskazań organizacyjnych, związanych z jego realizacją.

Lekcja z dziećmi — to bezsprzecznie najważniejsza część programu każdej konferencji rejonowej. Z natury rzeczy lekcja jest czemś żywem i konkretnem, czemś najbardziej odpowiadającem żądaniu praktyczności i aktualizacji pracy na konferencjach. Na wstępie należy usunąć nieporozumienia, wynikające z nazwy, jaka bardzo często jest stosowana. W określeniu ‚lekcja wzorowa" mieści się pojęcie czegoś idealnie doskonałego, a przecież lekcji takiej w rzeczywistości być nie może. Stąd wypływają niebezpieczeństwa zarówno dla prowadzących lekcje, jak i hospitujących. Jakże często nazwa taka jednych odstrasza od prowadzenia, a innych znów napełnia fałszywą dumą, zawartą w mniemaniu: „Prowadzę lekcję wzorową, więc podziwiajcie i co najwyżej — chwalcie!" Obecnym znów lekcja, która miała być wzorowa, a wcale taką nie była, często niepotrzebnie sprawia rozczarowanie. Zatem raz już zerwijmy z tą nazwą niewłaściwą, a używajmy określenia: lekcja próbna, albo — pokazowa, bo naprawdę chodzi tutaj o „próbę", względnie o „pokaz" takiego lub innego postępowania metodycznego bądź wychowawczego. W pewnych wypadkach, jak to niżej zobaczymy, nawet używanie terminu „lekcja" byłoby nieuzasadnione.

Teraz nasuwa się zagadnienie celowości lekcji pokazowej. Każda taka lekcja obok swych własnych i bezpośrednich celów, o które chodzi nam ze stanowiska korzyści dla dzieci, musi bezwzględnie posiadać pewien określony cel pośredni dla uczestników konferencji. Cele te mogą być różne: próba ciekawego sposobu pokonania jakiejś trudności metodycznej lub rozwiązania jakiegoś problemu wychowaw-

czego; pokaz oryginalnych pomocy naukowych, albo sposobu organizacji pracy w oddziałach połączonych; wreszcie, jeśli nie żaden z tych celów, to może być „pokaz“ stopnia rozwoju pewnej klasy, by słuchacze mieli możność porównania go z rozwojem swoich dzieci. Rzecz prosta, że w każdym wypadku inna musi być organizacja lekcji, tudzież inne nastawienie uczestników konferencji. Jeżeli żaden z celów wymienionych lub podobnych nie odgrywa roli kierowniczej, lekcja na konferencji staje się zbyteczną. Prowadzić tylko dlatego, żeby lekcja była w programie, pokazywać to, co inni tak samo, albo i lepiej robią, — to naprawdę nie miałoby żadnego sensu. Błąd ten niestety popełniają organizatorzy w wielu wypadkach, a później dziwią się, że konferencje są bezpłodne i nieinteresujące.

Z tem wiąże się kwestja innego rodzaju, mianowicie: czy w programie konferencji koniecznie ma być tylko jedna lekcja w znaczeniu godziny szkolnej? Pod tym względem również nie może być szablonu, jaki przyjął się niemal powszechnie, że tylko jednogodziną lekcję uwzględnia się w programie. Jeżeli nauczyciel chce, naprzykład, pokazać, jak prowadzi nauczanie przyrody, geografji, a może i historji na zasadzie koncentracji z uwzględnieniem regjonalizmu, jeżeli zechce w tym celu urządzić wycieczkę, a później przeprowadzić omówienie materjału, to absolutnie nie będzie w stanie zrobić tego w ciągu jednej godziny szkolnej. To samo byłoby, gdyby nauczyciel chciał zademonstrować technikę nauczania w oddziałach połączonych, albo metodę syntetycznego nauczania w oddziałach niższych. Sprawa ta ściśle się wiąże z zagadnieniem celowości zajęć praktycznych dla uczestników konferencji.

Następna sprawa, dotycząca omawianego zagadnienia — to zapytanie: czy tylko lekcje jako czynności, związane z realizacją programu nauczania, mają być przedmiotem pokazu i rozważań na konferencji? Czy nie byłoby równie ciekawe, a nieraz z pewnością ciekawsze nawet zademonstrowanie, jak nauczyciel organizuje czytelnictwo ze swemi dziećmi, jak opracowuje przedstawienie szkolne, albo jak przeprowadza zebranie gminy szkolnej w starszym oddziale?! Oczywiście, że w takich wypadkach nie będzie figurowała w programie konferencji „lekcja pokazowa“, a będzie natomiast „zajęcie praktyczne z dziećmi“ — z wymienieniem ich rodzaju i celu. Również dziwną jest rzeczą, dlaczego uczestnicy konferencji nie oglądają rozkładów materjału, konspektów lekcyjnych, prac uczniowskich, zeszytów szkolnych, pomocy naukowych, bibljotek dla dzieci i nauczyciela. Wszak bez

tego nie można należycie zrozumieć i ocenić lekcyj pokazowych czy innych zajęć praktycznych z dziećmi· Zresztą nawet niezależnie od wymienionego celu wszystko to powinno interesować uczestników, służąc zaspokojeniu ich różnorodnych potrzeb i odczuwanych braków.

(dok. nast.) *Al. Litwin*

W sprawie nauczycielskich konferencyj rejonowych.

Jeden z ostatnich Nr.Nr. „Spraw Nauczycielskich“, obierając sobie jak główny temat nauczycielskie konferencje rejonowe, umieścił szereg prac, związanych z postawionem przed sobą zagadnieniem i tem właśnie trafił do głębi zainteresowań nauczycielstwa.

Są dwie sprawy znane ogółowi nauczycielstwa, a dotyczące konferencyj, a mianowicie: 1) że konferencja to dla nauczyciela rzecz konieczna, która winna mu dać najświeższe zdobycze naukowe (związane z pracą nauczyciela) i rozwiązanie wielu spraw administracyjnych szkoły, oraz dać wskazówki do pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych, wreszcie dać minimum przyjemności życia kulturalnego na wsi co pewien czas w zespole koleżeńskim· Tak zresztą normuje cel konferencyj okólnik Ministra W. R. i O. P. z dnia 28 maja 1926 r. 2) Drugą prawdą, którą wszyscy znamy jest, że właśnie dotychczasowe konferencje rejonowe z niewielkiemi, jak mi się zdaje, wyjątkami nie dają tych wyżej wymienionych rezultatów, dla których przecież istnieją. Nie będę tu szukał przyczyn i dowodów, bo zrobili to niektórzy koledzy, referujący sprawę w 9 N-rze „Spraw Nauczycielskich“, zresztą utyskiwania te i narzekania powtarzają się sporadycznie w czasopismach, a częściej jeszcze na ustach nauczycielstwa.

Osobiście do konferencyj rejonowych nauczycielskich przywiązuję wielkie znaczenie. Zdaje mi się, że dobrze zorganizowana i poprowadzona konferencja dałaby wiele nauczycielowi, szkole i społeczeństwu. Dlatego też staram się o uchwycenie tego, co się projektuje, aby spraktykować i możliwie podnieść poziom konferencyj w swoim rejonie. Prace i artykuły podane w referacie kol. Greba w większości czytałem i przyznam się, że nie jestem zdania, aby tam można było doszukać się czegoś konkretnego. Jasne i zrozumiałe są dla mnie wytyczne kolegi Łyszczarczyka. Zastrzeżenie tylko w stosunku do danego pod rozwagę projektu komasowania czasu przeznaczonego na konferencje w jeden kurs pięciodniowy, lub dwie dłuższe konferencje w początku i końcu roku szkolnego. Wiemy z praktyki, że nauczyciel-

stwo, szczególnie koleżanki, w ciągu pracy rocznej mają szereg wątpliwości, które sobie wyjaśniają na konferencjach najbliższych. Pozatem za kilku, przynajmniej 4 do 5 konferencjami w roku przemawiają względy towarzyskie.

Wśród różnych głosów spotykałem sprzeczne zdania, co do zagadnień, które mają być na konferencji omawiane. Jedni twierdzą, że zagadnienia te winne być ściśle związane z pracą szkolną i dające korzyści praktyczne; inni zaś uważają, że na konferencje należy wybrać trudniejsze zagadnienia pedagogiczne, które nie przez wszystkich członków mogłyby być samodzielnie bez pomocy opracowane. I jedno i drugie wydaje się słusznem. Przy wyborze tematu na konferencje kierujemy się tylko życzeniem członków konferencji. Jestem tylko zdania, aby w pracy konferencyjnej zachować systematyczność. W tym celu należałoby obrać sobie zagadnienia na cały rok i zreferować je oraz przedyskutować, a jednocześnie wnosić do praktyki szkolnej w rejonie.

Np. można jako roczną pracę konferencyjną wybrać zagadnienie: „Najnowsze kierunki w psychologji". Jako punkt wyjścia rocznej pracy wziąć dziecko, jako cel — poznanie jego psychiki. Zagadnienie można podzielić na pięć części: 1) referat ogólny, 2) psychol. elementów, 3) psychol. strukturalna, 4) behawjoryzm i 5) psychoanaliza. Każda z części może być wzięta na jedną konferencję. Do każdego kierunku należy wybrać referenta głównego i referentów pomocniczych. Pierwszy wygłosiłby referat zasadniczy, drudzy referaty bibljograficzne z dzieł i prac związanych z kierunkiem. Praca referenta głównego nie kończyłaby się z wygłoszeniem referatu. Ma być on doradcą w ciągu roku szkolnego w sprawach podchodzenia wychowawczego do dziecka wogóle, a w szczególności do dzieci trudnych do prowadzenia. Koleżanki i Koledzy zaś w ciągu roku radzą się referentów, dyskutują z nimi i wybierają sobie metodę postępowania taką, która z przedstawionych, najlepiej im odpowiada. Ta ciągłość i systematyczność stwarza z konfer. coś żywego i stale aktualnego. Oczywiście takich zagadnień do opracowania w ciągu roku jest wiele: 1) Pragmatyka nauczycielska; 2) Metoda nauczania łącznego; 3) Organizacje uczniowskie na terenie szkoły i t. d.

W następnym roku należałoby wziąć inne zagadnienie, oczywiście najlepiej wiążące się, wypływające z zagadnienia roku poprzedniego. Np. po opracowaniu i przedyskutowaniu „współczesnych kierunków w psychologji" wziąć „metodę nauczania łącznego", jako za-

gadnienie wypływające z pierwszego, szczególnie w nawiązaniu do strukturalizmu. W ten sposób konferencja staje się ciekawą, bo nauczyciel będzie mówił tu na temat który go interesuje. Konferencja tak zakreślona założy sobie na początku roku szkolnego pewien cel i to nauczycielstwo zachęci do pracy bardziej intensywnej.

Porządek dzienny każdej konferencji winien zawierać trzy zasadnicze punkty: 1) naukowy (prace związane z zagadnieniem rocznem), 2) urzędowy (omówienie ostatnich zarządzeń władz, okólników, sprawozdań, wogóle aktualnych spraw urzędowych), 3) część towarzyską konferencji (chóry, przedstawienia, filmy, zabawy i t. d.).

Czynności powiatowych komisyj sprowadziłbym do: 1) ułatwiania zdobycia potrzebnego materjału (książek, odpowiednich porad, latarni projekcyjnej i t. d.) i 2) kontrolowania czy zamierzone zagadnienie należycie ujęto.

Zgadzam się z kol. Karawanem, że na każdej konferencji winien być inspektor szkolny, a to ze względu na obustronny pożytek. Inspektor będzie miał łatwą możność poznać samokształceniową pracę nauczyciela, nauczycielstwo będzie miało okazję do omówienia różnych spraw, usunięcie wątpliwości, otrzymania wskazówek i t. d.

Pozatem przewodniczący konferencyj w powiecie mogliby się specjalizować w zagadnieniach i przewodniczyć tam, gdzie ich zagadnienie jest na porządku dziennym.

Z. Podlaski

Kurs świetlicowy w Baranowiczach.

(Luźne uwagi)

W dniach 12—15 stycznia 1933 r. odbył się w Baranowiczach kurs świetlicowy, w którym gromadnie wzięło udział nauczycielstwo z terenu całego powiatu.

Kurs nosił charakter wybitnie pratyczny (zajęcia praktyczne i dyskusje były podstawą pracy) oraz odbywał się w gronie czynnych pracowników świetlicowych. W czasie pracy kursowej zarysował się szereg zagadnień, wymagających rozwiązania. Były niemi troski, wątpliwości, pytania uczestników kursu, dotyczące istoty pracy, jej metody i programu działania. W tem też, że one wyszły z warsztatów codziennej pracy, a nie zostały narzucone zzewnątrz, zawierała się ich waga i sens. Ten moment przeto zdecydował, iż odchylając się od przygotowanego programu tematy owe zostały w mniej lub więcej szczegółowej

dyskusji omówione i jeżeli nie zostały rozwiązane, to w każdym bądź razie naświetlone i jeśli nie dały pracownikowi ostatecznej odpowiedzi, to przecież nasunęły mu refleksje do przemyślenia, które w sumie dadzą mu właściwy pogląd i odpowiednie podejście do rzeczy.

Z pośród zagadnień, które zostały w podobny sposób wysunięte, wymienićby należało:

1. Istota pracy świetlicowej i jej forma zewnętrzna,

2. Rola samorządu w świetlicy,

3. Praca w świetlicy na terenie zamieszkałym przez mniejszości narodowe.

W odniesieniu do p. pierwszego dyskusja wykazała ogromną różnolitość w ujmowaniu spraw.

Padały głosy, że świetlica winna być placówką, dającą młodzieży godziwą rozrywkę, obok stanowczego twierdzenia, że to winna być instytucja kształcąca (coś jakby w pomniejszeniu uniwersytet ludowy); instytucja, której można byłoby w tym wypadku nadać termin świetlica-szkoła. Inni wysuwali na czoło cel natury wychowawczej. W wypadkach takich argumentem było twierdzenie, że świetlica jako taka jest jedynie formą, której treścią winno być w pierwszym rzędzie działanie wychowawcze itd. Różnolitość poglądów i stanowisk bynajmniej nie wynikała z powierzchownego ujmowania istoty pracy świetlicowej. Nie. Raczej było to konsekwencją innych okoliczności. Należy przecież zdać sobie sprawę, że wielki wpływ na poglądy ma jaźń danej jednostki, jej postawa wobec zjawisk życia codziennego, jak też i osobiste zainteresowania, nie zapominając też o tem, że przecież każdy dla osiągnięcia pewnego wspólnego celu ma własną metodę działania. Z drugiej strony na kształtowanie się poglądu ma niesłychanie wielki wpływ grupa społeczna, wśród której praca jest prowadzona. Przecież każda gromadka ma swoją psychikę, swoje potrzeby i własne zainteresowania, które w wielkim stopniu wpływają na przejawy poszczególnych dziedzin bieżącego życia.

Nie wgłębiam się obecnie w uzasadnienie dlaczego takie różnice pomiędzy poszczególnemi grupami istnieją. Sumą powyższych motywów kształtowały te różne motywy, które powyżej fragmentarycznie zacytowałem. I trzeba lojalnie podkreślić, że każdy z wyżej wymienionych poglądów jest słuszny, z zastrzeżeniem, że — jednostronny.

Świetlica przecież jest instytucją, w której zespół ludzki (gromada) jest poddawany pewnym stałym działaniom, zarówno wychowaw-

czym, jak i kształcącym. Oddziaływuje kierownik świetlicy, oddziaływują nawzajem członkowie świetlicy, wywierają wpływ zajęcia świetlicowe — wpływa również na zespół urządzenie świetlicy. Jeżeli zaś stwierdza się istnienie faktu oddziaływania, to kierownik świetlicy winien zająć wobec tego zjawiska czynną postawę. On winien to zjawisko wyzyskać, jako środek w swojej pracy i stwarzać takie warunki, by wszystkie przejawy życia jednostki i grupy, pod wpływem tego działania, kształciły się i rozwijały. Nastąpi to w drodze sugerowania otoczenia za pośrednictwem zajęć świetlicowych (śpiew, gry, czytania, zdobnictwo, gawędy itp.) szeregu wartości wychowawczych.

Świetlica ponadto winna zadość uczynić potrzebom kulturalnym, istniejącym w danem środowisku. Potrzeby są różne — różne też środki na ich zaspokojenie. Dalej trzeba też i dążyć do budzenia potrzeb kulturalnych. W sumie oczywista, idealnie rzecz ujmując, chcielibyśmy, by świetlica rozbudziła i rozwinęła w jednostce wszystkie jej wartości twórcze, stwarzając typ przygotowany do życia dzisiejszego, a więc typ obywatela państwa, a ponadto, by zrealizowała potrzeby kulturalne tejże jednostki. Ponieważ kardynalnem zadaniem doby dzisiejszej jest stworzenie właściwego stosunku obywatela do państwa, wobec tego na podłożu odpowiednio rozwiniętych wartości należy tworzyć w jednostce i grupie wartości społeczno-państwowe. To ma być treścią pracy w świetlicy. Krwią jej ma być stałe i bezustanne tworzenie warunków, by cel osiągnąć. Środkami będą w tym zakresie wszystkie zajęcia w świetlicy: gry, śpiew, inscenizacje, odczyty, gawędy, czytanie, zajęcia dowolne praktyczne, z jednem zastrzeżeniem, by były planowo i konsekwentnie stosowane. Winny one być wynikiem świadomego działania oświatowców.

Ten też rezultat dyskusja osiągnęła.

Jeden z kolegów zaproponował w reasumcji taką definicję: świetlica winna się stać w środowisku ogniskiem działania kulturalnego i wychowawczego, celowo i konsekwentnie wyzyskiwanego przez oświatowców, w kształtowaniu się osobowości jednostki i grupy, oraz w tworzeniu właściwego stosunku do zagadnień państwowych ze strony obywateli; ponadto świetlica winna nieść pomoc kulturalną młodzieży i dorosłym danego środowiska, jednocześnie budząc te potrzeby.

Jest to oczywiście próba definicji, lecz stwierdza ona fakt właściwego ujęcia zagadnienia pracy świetlicowej, nie przesądzając metody ani programu działania.

Zagadnienie istoty pracy zostało potraktowane fragmentarycznie, nie wyczerpując całości — rezultat jednak został osiągnięty, gdyż wątpliwości z tem związane, zostały w pewnej mierze naświetlone.

Konsekwencją tego było oczywiście pytanie: świetlica powszechna, czy też świetlica organizacyjna. A więc, czy świetlica służąca pewnej grupce młodzieży zrzeszonej w tej, czy innej organizacji, czy też świetlica, mająca możność oddziaływania na całe środowisko. Pytanie niezmiernie ważne, a w naszych stosunkach także i trudne do rozwiązania. W dyskusji przewinęły się następujące myśli: świetlica ma być ogniskiem działania kulturalnego i wychowawczego i ma nieść pomoc kulturalną — pytanie komu? Czy tylko 30—40 osobom zrzeszonym, czy w miarę możności najszerszym warstwom społecznym. Raczej możliwie wszystkim — raczej winna ona mieć charakter powszechny. Świetlica organizacyjna stwarza w środowisku grupę uprzywilejowaną, odcina ją niejako od reszty miejscowego społeczeństwa—podczas gdy, przy innem ujęciu organizacyjnem, udział w tej świetlicy miałby każdy członek miejscowego społeczeństwa, jak też i każda jednostka miałaby możność brania udziału w życiu świetlicy.

Przedstawiciele różnych organizacyj niejednokrotnie twierdzą, że podwoje ich świetlic są otwarte wszystkim, że każdy może tam przyjść i wziąć udział w pracy. Zapominają jednak o tem, że w tym wypadku nie będzie w nich poczucia, że jest to świetlica „nasza“, a czuć będą, że to jest świetlica „ich“. Moment, ze względów psychologicznych i socjologicznych, niezmiernie ważny. W dyskusji niepoślednią rolę odegrało własne stanowisko nauczyciela, który, kierując świetlicą organizacyjną, jest zawsze związany z władzami danej organizacji, a niejednokrotnie im podporządkowany. A to jest o tyle niebezpieczniejsze, że czasami władze poszczególnych organizacyj, nie rozumiejąc istoty pracy i jej metody, starają się dawać nauczycielowi dyrektywy. Wynikają zresztą zupełnie zrozumiałe konflikty, które jedynie hamują rozwój pracy.

W czasie dyskusji nad tem zagadnieniem ustalono, że świetlica powszechna ma niezmiernie wielkie walory, i że nad istnieniem tego rodzaju placówek do przządku dziennego nie wolno przechodzić, aczkolwiek nikt nie negował wartości świetlic organizacyjnych, jak też prawie jednogłośnie ustalono, że tam, gdzie istnieje świetlica organizacyjna nie należy tworzyć świetlicy powszechnej. Przy tej okazji należy przestrzedz przed jednem niezrozumieniem, które gdy się mówi o świetlicy powszechnej zaistnieć może. Mianowicie świetlicę powsze-

chną w wielu wypadkach identyfikuje się ze świelicą międzyorganizacyjną, a więc placówką, gdzie udział biorą w pracy organizacje, dzieląc się kątami jednej izby. Ustalają sobie w takim wypadku terminarz, w którym dniu jaka organizacja ma prawo korzystania z lokalu, a dla załatwienia spraw natury gospodarczej powołują do życia komitet lub zarząd międzyorganizacyjny. Samo postawienie sprawy w takim wypadku jest niewłaściwe, gdyż łączącym czynnikiem jest jedynie wzgląd natury ekonomicznej, a nie idea wspólnej pracy, jak też dążność do stworzenia ogniska działania kulturalnego i wychowawczego, gdy tymczasem w świetlicy powszechnej czynnikiem decydującym jest wola stworzenia danemu środowisku placówki dla wykuwania nowych wartości wychowawczych. Jednostka, przychodząca do świetlicy, przybywa jako członek danego środowiska, a nie jako jednostka reprezentująca pewną organizację. W tem ujęciu, świetlice powszechne można byłoby nazwać świetlicami środowiskowemi.

W każdym bądź razie świetlic międzyorganizacyjnych unikajmy.

A teraz sprawa samorządu w świetlicy.

Zagadnienie samorządu w świetlicy jest sprawą niezmiernie ciekawą. Omawiając ją, oparliśmy się o doświadczenia kol. kol., którzy samorząd w swojej świetlicy zorganizowali. Z momentów, podniesionych przez te osoby, wynika, że zorganizowanie samorządu winno iść w parze z rozwojem pracy świetlicy, że to jest forma, którą stwarza świetlica, a nigdy samorząd nie może być powoływany do życia w pierwszych dniach istnienia świetlicy. Wynikało stąd, że właściwa rola samorządu (zarząd świetlicy) rozpoczyna się od potrzeb ściśle utylitarnych. Np. w świetlicy członkowie powinni dbać o ład i porządek, ale wskazanem jest, by odpowiedzialną za to była jedna osoba. Więc wybierają sobie świetliczanie co pewien okres gospodarza świetlicy. W innym wypadku mogą naprzykład wybrać osobę, której obowiązkiem będzie opieka nad czasopismami i książkami w świetlicy lub grami i t. p. Mają te osoby do wykonania ściśle ustalony zakres pracy i za stan jej są odpowiedzialne, a członkowie obowiązani są podporządkowywać się zaleceniom danej jednostki. Mamy w takim wypadku do czynienia z faktem istnienia „władzy", powołanej przez społeczność świetlicową i ze zjawiskiem o wielkich wartościach wychowawczych i poszanowaniu tejże „władzy", z jednoczesnem kształceniem zmysłu i cech społecznych w grupie i jednostce.

Naturalny rozwój prac w świetlicy przecież stworzy opinję i przekonanie, że świetliczanie życie w świetlicy mogą w dużym stop-

niu regulować sami, że stan w świetlicy i ich własna postawa zależne są nie jedynie od kierownika świetlicy, ale i od nich samych i to w dużym stopniu. Ta opinja i przekonanie zamieni się w potrzebę powołania do życia instytucji, którąby mogła wyrazić, syntetyzować niejako troski, tęsknoty i potrzeby świetliczan i stwarzać warunki dla ich realizowania, jak też i warunki realizowania się grupy całej w swojej świetlicy.

Instytucją tą to: samorząd, komitet, zarząd — różne terminy istnieją.

Ponieważ wartości wychowawcze istnienia samorządu są niezmiernie wielkie (o których nie mówię), wobec tego świetlice nasze winny w swoim naturalnym rozwoju dojść do ich posiadania. Warunek jeden — zakres działania takiej instytucji winien stopniowo się rozszerzać, od spraw drobnych i małej ilości do ilości większej i spraw o istotnej wadze, z tem, że instancją nadrzędną, aczkolwiek ukrytą będzie zawsze kierownik świetlicy. A on rolę instancji nadrzędnej zawsze spełni, gdy będzie autorytetem wśród świetliczan.

Dla głębszego i obrazowego ujęcia podaję poniżej regulamin świetlicy w Naczy-Bryndzowskiej, pow. baranowickiego. Regulamin ten stwarza ramy konkretnej pracy samorządu w świetlicy, a został opracowany dopiero po dwuletniem istnieniu świetlicy.

(Uwaga. — Regulamin ten nie nosi charakteru wzorowego, ale jest konkretną próbą i daje ciekawy materjał do przemyślenia i przedyskutowania. Publikuję niniejszy regulamin bez porozumienia z Kol. Pikciunasówną, — ale sądzę, że nie weźmie Sz. Kol. tego za złe).

REGULAMIN ŚWIETLICY POWSZECHNEJ w Naczy-Bryndzowskiej.

1. **Nazwa.** — Świetlica Powszechna w Naczy-Bryndzowskiej.

2. **Siedziba.** — Siedzibą jest Szkoła Powszechna w Naczy.

3. **Cel.** — Celem świetlicy jest samokształcenie i rozrywka.

4. **Środki.** Do osiągnięcia powyższego celu służą następujące środki.

1) Organizowanie sekcyj samokształceniowych;
2) Wspólne czytanie pism i książek;
3) Urządzanie odczytów i pogadanek;
4) Słuchanie radja;
5) Urządzanie przedstawień;

6) Uruchomienie skrzynki pytań;
7) Jaknajszersze korzystanie z bibljoteki;
8) Utrzymywanie kontaktu z innemi świetlicami;
9) Gry i zabawy towarzyskie;
10) Wycieczki;
11) Wspólny śpiew.

5. Członkowie. Członkiem Świetlicy może być każdy, kto się zobowiąże podporządkowywać statutowi, zredagowanemu przez zarząd i zatwierdzonemu przez ogół, t. j. przez Walne Zebranie.

6. Prawa członków. Wszyscy członkowie mają prawo korzystania z udogodnień i rozrywek, jakie daje świetlica i mają prawo wyboru.

7. Obowiązki członków:

1) Przestrzeganie statutu;
2) Dbanie o rozwój Świetlicy;
3) Uczestniczenie w Ogólnych Zebraniach;
4) Poszanowanie Zarządu wybranego przez ogół;
5) Pomaganie Zarządowi w jego pracy;
6) Grzeczność wobec innych;
7) Zachowanie czystości;
8) Niepalenie papierosów w Świetlicy.

8. Władze Świetlicy:

Władzą naczelną jest Zarząd i Walne Zebranie, lecz wszelkie uchwały muszą być uzgodnione z Kierowniczką Świetlicy.

9. Zarząd:

Zarząd składa się: z kierowniczki Świetlicy, gospodarza i gospodyni, oraz dwóch członków wybieranych przez Walne Zebranie co miesiąc, bibljotekarza i opiekuna radja, którzy są członkami stałymi, wybieranymi co rok.

Walne Zebranie wybiera Zarząd co miesiąc w ten sposób, iż dwaj członkowie poprzedniego Zarządu ustępują, a wchodzą dwaj nowi. Ustępujący członkowie mogą być wybrani pwtórnie.

Wszelkie uchwały i wybór Zarządu przechodzą większością głosów: Walne Zebrania odbywać się będą w pierwszą niedzielę po 1-szym każdego miesiąca.

Zarząd musi odbywać dwa Zebrania w czasie swej działalności, zaś w razie potrzeby i więcej.

10. Obowiązki gospodarzy:

1. Dbanie o całość powierzonych im przedmiotów;
2. Czuwanie nad wypełnianiem statutu;
3. Zdawanie sprawozdania z swej działalności na Walnem Zebraniu.

11. Skrzynka pytań:

Każdy członek ma prawo wrzucenia kartki do skrzynki z pytaniem — podpis nie obowiązuje.

Każdy członek Świetlicy ma prawo zaprojektowania jakiejkolwiek zmiany, przez wrzucenie kartki z projektem do skrzynki pytań — podpis konieczny.

12. Radjo:

Czynności związane z radjem wykonuje opiekun radja, wrazie jego nieobecności gospodarz, lub gospodyni Świetlicy.

13. Upomnienia i wydalenia:

Jeśli członek postępuje wbrew przepisom uchwalonym przez ogół, może nastąpić:

1) Upomnienie przez Zarząd;
2) Upomnienie przez Zarząd wobec wszystkich;
3) Wykluczenie z grona członków Świetlicy.

Statut niniejszy wchodzi w życie z dn. 8 października 1932 r.

Ed. Stubiedo.

Zjazd Powiatowy w Mołodecznie.

W dniach 15 i 16 października ub. r. odbył się w Mołodecznie VIII Zjazd członków Związku Naucz. Pol. pow. mołodeckiego.

Zjazd zagaił przewodniczący Oddziału Powiatowego kol. Niewiadomski, poczem przemawiali przedstawiciele władz, miejscowego społeczeństwa i delegat Okręgu.

Referat n. t. „Samorząd a nauczyciel" wygłosił kol. E. Stubiedo. W wyniku dyskusji, która wyłoniła się nad referatem, Zarząd Oddziału Powiatowego postanowił utworzyć sekcję samorządową, która ulepszy stosunek samorządu do szkoły.

Referat n. t. „Pierwszy oddział w świetle nowego programu" wygłosił kol. Lisowski.

Sprawozdanie z działalności Zarządu Oddziału Powiatowego złożył kol. Niewiadomski, poczem na wniosek Komisji Rewizyjnej udzielono przez aklamację ustępującemu zarządowi absolutorjum z podziękowaniem.

Zarząd Oddz. Pow. został wybrany w nast. składzie: przewodniczący kol. Niewiadomski Jan, członkowie: kol. kol. Kosiarkiewicz J., Prokopówna J., Łukaszewicz St., Szabłowska M., Mejnartowicz L., Dobrowolski J., Mryczkówna O., Rymszanka

Fl., Dobrowolska J., Kosiarkiewiczowa J., Makarska M., Nagrabiecka St., Gałkowsk . Zarząd Kasy „Samopomoc“ — prezes kol. Prokopowicz Józef, członkowie kol. kol.: Bohdziewiczówna J., Kokosza J., Gaszczyńska A., Makarska M., Gorbunow M.

Komisja Rewizyjna kol. kol.: Jeliński M., Dokurno Ed., Antoszewicz, Zakosztowicz, Śnieżko M.

Sąd Honorowy kol. kol.: Czośnicka, Zienkiewiczowa, Durejkowa Ir., Olszewski W., Adamczyk.

Zjazd Powiatowy w Baranowiczach.

XI Walne Zgromadzenie członków Z. N. P. pow. baranowickiego odbyło się w dniach 5 i 6 listopada ub. r.

Obrady zagaił kol. Reymont Stanisław, wiceprezes Oddz. Pow.

Po powitaniach i życzeniach owocnych obrad, złożonych przez przedstawicieli władz i organizacyj społecznych, kol. Królikowski, delegat Zarządu Okręgu, wygłosił referat n. t. „Samorząd terytorjalny a stanowisko nauczycielstwa związkowego“.

Referat n. t. „Oddział pierwszy w świetle nowego programu nauczania“ — wygłosił delegat Kuratorjum, kol. L. Łyszczarczyk.

Sprawozdanie z działalności Zarządu Oddziału Powiatowego złożył kol. Reymont Stanisław, poczem Komisja Rewizyjna, przedkładając sprawozdanie z dokonanej rewizji działalności Zarządu, postawiła wniosek o udzielenie absolutorjum ustępującemu Zarządowi, który jednogłośnie przyjęto.

Po dokonaniu wyborów, władze Oddziału Powiatowego ukonstytuowały się, jak następuje:

Zarząd: przewodniczący — kol. Grzechniak Gustaw, członkowie kol. kol.: Brzeski H., Nachwatiuk P., Girul St., Wasilewski A., Oniśkiewicz A., Leśniak J., Szajner M ,.Frydl St., Kobrynowicz L., Reymont St., Zawadzki J., Wójcik St., Tumiłowicz Br., Wadejko K.

Komisja Rewizyjna kol kol.: Ciechanowicz Br., Janczewski, Świtalski J., zastępcy: kol. kol. Janczukowicz, Raitara.

Sąd Honorowy kol. kol.: Jakobsche Wanda, Kudrycki P., Pikulski B.,, zastępcy kol. kol.: Piotrowski W., Truszkowski Cz.

Zjazd powziął szereg rezolucyj, dotyczących zmiany pragmatyki nauczycielskiej, programu nauczania w I oddz., samorządu oraz spraw lokalnych.

Zgrzyty.

Minął stary rok 1932. W Nowym każdy oczekuje pewnych zmian na lepsze. Składamy sobie tradycyjne życzenia... Wytykamy sobie błędy, nawołujemy do poprawy. I słusznie. Między innemi, u nas w Miorach ksiądz dziekan postanowił wyplenić plotkarstwo — wadę istniejącą od początku istnienia Mior. W sam Nowy Rok ks. dziekan gromił z ambony rzekomego plotkarza — nauczyciela, prowadzącego Koło Młodzieży Wiejskiej, iż ten ośmielał się mówić na zebraniu K. M. W., o pierwszym dniu Bożego Narodzenia, w którym podczas zabawy St.

Mł. Polskiej, wybuchła na plebanji jakaś bójka, w trakcie której potłuczono ks. dziekanowi okulary (z ambony pokazywał, że są całe). Ks. dziekan w szczerem oburzeniu (które i ja podzielam), wzywa plotkarza — nauczyciela do dwukrotnego „odszczekania" swych kłamstw.

Lecz: czy dla obrony swej powagi, naruszonej przez jakąś kobiecinę, należy używać ambony?

Nauczyciel ten mieszka w Aleksandrowie. Czy nie mógłby ksiądz porozumieć się z nim, co do tych plotek złośliwych, rzekomo przez niego ogłaszanych, a o których on nie miał pojęcia?

Czy nie byłaby właściwszą ta droga niż wezwanie z ambony do podwójnego „odszczekania" tego niebyłego oszczerstwa?

Zali ma służyć ambona nietylko do głoszenia słowa Bożego?

Pytam, mnie bowiem, — jako człowiekowi świeckiemu, wydaje się, iż postępowanie księdza dziekana nie jest zgodne z zasadami Chrystusa.

Mam wrażenie, że Pasterz nasz wprowadza w stado swych owieczek zasadę dalej idącą niż „oko za oko, ząb za ząb"..

Lecz mimo rozterki, kończę stwierdzeniem, iż winienem miłować „nieprzyjacioły nasze" i być dla nich wyrozumiałym, gdy błądzą.

Zainteresowany.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. Ławr. M. Refleksyj ze Zjazdu Z. N. P. w Szczuczynie nie zamieścimy z powodu braku miejsca.

Kol. W. Chyl. — Z artykułu „Leczyć chorego, czy zapobiegać chorobie" nie skorzystamy ze względu na to, iż poruszone zagadnienie omawia na łamach „Spraw" kol. Litwin.

Kol. F. C. Nowogródek. — Nadesłane nam „Wychowanie państwowe" drukowane nie będzie. O ile proponowana przez Kolegę praca o organizacjach uczniowskich byłaby odpowiednią, zamieścilibyśmy ją w numerze poświęconym wychowaniu obywatelskiemu, który ukaże się w niedalekiej przyszłości.

Kol. Krasnogórzec. — Artykułu „Łączenie oddziałów" nie zamieszczamy, gdyż Kolega mylnie interpretuje zarządzenie władz. Inspektor Szkolny ma prawo zatwierdzić proponowane przez Kolegę zasady organizacji pracy, o ile jest to należycie uzasadnione.

Kol. Mir. Karawan. — „Wpływ środowiska na wychowanie młodzieży" prawdopodobnie zamieścimy w przyszłości.

Kol. F. Górka. — „Wychowanie obywatelsko - państwowe" prawdopodobnie zamieścimy w jednym z najbliższych numerów, o ile zgodzi się Kolega na pewne zmiany w treści i formie.

Kol. Władysław N. — „Ciernie w pracy społecznej" otrzymaliśmy zbyt późno. Jeżeli mimo wszystko chcecie, by był drukowany, prześlijcie nam drogą organizacyjną przez Ognisko odpis tego samego artykułu.

Dyrekcja Kasy Pożyczkowo-Oszczędnościowej „Samopomoc“ członków Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilejce, podaje do ogólnej wiadomości, że na Walnem Zgromadzeniu w dniu 9 października 1932 r. została powzięta następująca uchwała: § 23 statutu opiewający o tem, że odpowiedzialność członka za zobowiązanie Spółdzielni równa się pełnej wysokości zadeklarowanych udziałów, a prócz tego członkowie ponoszą odpowiedzialność dodatkową, równającą się połowie wysokości każdego zadeklarowanego udziału.

Walne Zgromadzenie postanawia: skreślić całkowicie dodatkową odpowiedzialność, równającą się połowie wysokości zadeklarowanego udziału, a pozostawić tylko odpowiedzialność udziałów, jak również Walne Zgromadzenie postanawia zmienić brzmienie firmy z Kasy Pożyczkowo - Oszczędnościowej członków Oddziału Powiatowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Wilejce Spółdzielnia z ograniczoną odpowiedzialnością na firmę Kasa „Pożyczkowo-Oszczędnościowa członków Oddziału Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego“ w Wilejce spółdzielnia z odpowiedzialnością udziałami.

Dyrekcja Kasy Pożycz.-Oszczędn. „Samopomoc“ w Wilejce.

W. Jaroszewicz. **Tadeusz Paszkowski.**